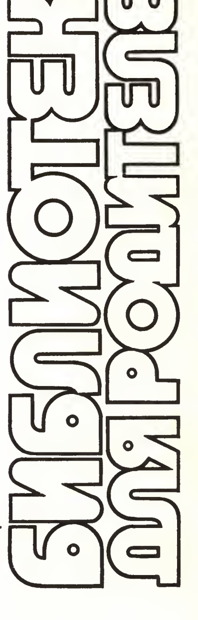

И.И.Будницкая
А.А.Катаева
Ребенок
идет в школу
Москва
«Педагогика» 1985
Библиотека
для родителей



И.И.Будницкая
А.А.Катаева

Ребенок идет в школу



Москва
«Педагогика» 1985

ББК 74.1138
Б 90

Рецензенты:
кандидат педагогических наук *Л. В. Ковинько*,
кандидат психологических наук *А. В. Захарова*

Будницкая И. И., Катаева А. А.
Б 90 Ребенок идет в школу.— М.: Педагогика, 1985.— 160 с.—(Б-ка для родителей).
40 коп.

Подготовка ребенка к обучению в школе, воспитание у детей положительного отношения к учебе, умения преодолевать трудности, планировать и контролировать свои действия, общаться со взрослыми и со сверстниками, рациональная организация умственной деятельности дошкольника — вот те важные вопросы, которые рассматривают авторы книги.
Для родителей.

Б $\frac{4311000000-060}{005(01)-85}$ 48-85

ББК 74.1138

Памяти
Александра Владимировича
Запорожца
посвящается

Чему и как учить дошкольника

Быстро летит время. Совсем не за горами пора, когда ваш малыш, перешагнув порог школы, станет первоклассником. Для него наступит ответственнейший период трудной работы: изо дня в день узнавать новое, учиться думать, открывать окружающий мир, строить свои отношения с товарищами. Согласно школьной реформе с каждым годом все больше детей будут начинать учиться с 6 лет.

И конечно, каждого родителя не могут не волновать вопросы: как сложится школьная жизнь ребенка? Как он будет учиться? Готов ли он к школьному обучению? Что может и должна сделать семья, чтобы школьные годы стали для ребенка радостным и счастливым периодом взросления, познания и труда?

Все начинается с семьи. В повседневном общении с детьми сеются семена характера, которые потом дадут добрые или злые всходы. Именно об этом напоминает всем известная народная мудрость, о которой мы часто забываем в суете обыденности: «Посеешь поступок, пожнешь привычку, посеешь привычку, пожнешь характер, посеешь характер, пожнешь судьбу». А пренебрежение ею дорого стоит. Очень часто школьные неудачи наших детей, их трудное вхождение в коллектив, неумение и нежелание учиться — результат родительских просчетов и ошибок, тех отношений, которые царят в семье, тех жизненных ориентаций, которые в ней усваиваются.

Все родители заботятся о том, чтобы их ребенок был вовремя накормлен, обстиран, хорошо обут и одет. Многие не жалеют времени и сил, чтобы научить детей писать, считать, читать, полагая, что это и есть подготовка к школе.

Однако для полноценного воспитания этого вовсе недостаточно. Столь же ревностно должны мы печься о том, чем питаем ум, сердце и душу ребенка. Ибо от этого в первую очередь и зависит его психологическое развитие, а значит, его становление как личности и гражданина.

Именно об условиях, обеспечивающих полноценное психическое развитие ребенка, готовящегося стать школь-

ником, и пойдет речь в этой книге. С психологической точки зрения готовность к школьному обучению означает достижение определенного (соответствующего возрасту) уровня развития познавательных возможностей, личностных качеств, общественно значимых потребностей, интересов, мотивов, черт характера. Остановимся на этом более подробно.

Что значит развивать познавательные способности ребенка? Это никак не сводится только к тому, чтобы дать ребенку «готовые» знания, умения и навыки. Речь прежде всего должна идти о том, чтобы воспитать у него потребность в знаниях и сформировать способы их приобретения, т. е. научить думать. Ведь от того, насколько у школьника развита, как говорят ученые, познавательная активность и самостоятельность, зависит и успешность его учения. Возможно ли ставить такую задачу применительно к дошкольнику? Да, возможно.

Ребенок от природы любознателен. Он очень рано начинает интересоваться окружающим миром. Все малыши — «почемучки». От того, как взрослые отвечают на их бесчисленные вопросы, и зависит, угаснет или разовьется природная любознательность ребят.

Скажем, когда ребенок задает вопрос о причинах каких-либо явлений, взрослый может прямо ответить на него, даже объяснить, а может так организовать опыт самого ребенка, что ответ будет найден им самим. Например, малыш спрашивает: «Почему у стола четыре ножки?» Можно сказать: «Иначе он упадет», и ребенок этим ответом удовлетворится. Но поддержит ли это его пытливость, создаст ли желание задумываться над физическими закономерностями окружающего? Вряд ли. Во всяком случае в значительно меньшей степени, чем тогда, когда мы поступим иначе: вывернем одну ножку у игрушечного стола и предложим ребенку поставить на этот угол достаточно тяжелый предмет, допустим деревянный кубик. Малыш убедится сам, что стол потерял устойчивость, и легко найдет этому объяснение: «Потому что положили тяжелое, а здесь не подперто».

Познавательный опыт ребенок приобретает прежде всего в самой разнообразной деятельности. Каждый ее вид вносит свой, особый вклад в развитие. Как это происходит? Первая самостоятельная деятельность дошкольника — **предметная** — вводит его в мир вещей, созданных руками человека, и помогает понять, для чего они нам нужны. Овладение предметными действиями — первый шаг в освоении материальной культуры. Однако родителям нужно помнить: так будет, только если предмет используется по своему функциональному назначению и

общественно выработанным способом. Лишь при этом условии ребенок станет полноценно постигать свойства предметов, их отношения, одновременно развивая восприятие, представления, а затем и мышление.

Овладение предметными действиями сначала происходит в **игре.** Постепенно ребенок учится замещать недостающие предметы другими, но похожими (градусник — палочкой, мыло — кубиком), затем любыми, наделяя их соответствующей функцией и, наконец, словами. Так развивается воображение, способность абстрагироваться от конкретной ситуации и моделировать новую, представляемую действительность. Позднее на этом фундаменте строится **познавательная** деятельность.

Первые виды **продуктивной** деятельности ребенка — изобразительная и конструктивная. Создавая своими руками новый продукт — будь то рисунок, лепная поделка, постройка,— он стремится как можно точнее и правильнее отразить реальность, а это, в свою очередь, способствует дальнейшему развитию восприятия, представлений, знаний о предмете, т. е. мышления.

В становлении познавательных способностей ребенка невозможно переоценить роль **труда,** вбирающего в себя буквально все виды деятельности. Сфера приобщения к нему многообразна. Это самообслуживание, хозяйственные и бытовые дела, работа в природе, изготовление различных поделок, изделий, овладение ремеслами и т. д.

Все виды деятельности дошкольника позволяют мобилизовать его познавательные возможности, а значит, развить их, научить не только ориентироваться в окружающем, но и в определенной степени преобразовывать его. Однако, чтобы это произошло, любая деятельность должна быть соответствующим образом организована: нужно определить ее цель, продумать способы достижения последней, спланировать последовательность действий, контролировать себя во время работы, уметь правильно оценить полученный результат. Все это относится и к деятельности дошкольника. Так, приступая, например, к рисованию, ребенок имеет замысел (цель), средства воплощения замысла (бумагу или картон, цветные карандаши, краски или фломастеры), соблюдает определенную последовательность действий (сначала рисует контур, потом закрашивает; сначала рисует основные части предмета, затем детали и т. п.). По ходу работы он исправляет допущенные ошибки, а получив результат, сравнивает его со своим замыслом. Еще более выпукло эти общие умения проявляются в трудовой деятельности. Допустим, приступая к уборке помещения, ребенок мысленно уже представляет себе конечный результат, продумывает и способы его

достижения (например, будет ли он пользоваться пылесосом или тряпкой), и последовательность работы (что надо сделать сначала, что потом) и т. д.

Сформированность этих общих умений (анализировать условия и средства, обеспечивающие успех деятельности, планировать последовательность действий во времени, оценивать результат) — необходимое условие успешности и будущего учебного труда детей.

Мы радуемся, что ребенок любит рисовать, лепить, конструировать, играть с кубиками, куклами, малыш занят, и нам этого достаточно. Но часто ли задаем себе вопросы: **что** дают ему эти занятия? **Как** он играет, рисует, конструирует, лепит, работает? **Какие** затруднения при этом испытывает? Доводит ли начатое до конца? Не мешая ребенку, не подавляя его инициативы, понаблюдайте за ним, чтобы тактично помочь ему осознать и обогатить его деятельность, организовать занятия, направить их в нужное русло умственного развития. Вот малыш играет с куклой: одевает, раздевает, кормит. Обратите его внимание на смысл этих действий: раздевает, чтобы уложить спать; одевает, чтобы накормить и пойти гулять, и т. д. Перед рисованием спросите, что он хочет изобразить, что нужно для этого, какие краски или карандаши понадобятся, что больше всего запомнилось на прогулке, как он относится к тому, что хочет передать в рисунке. Обсудите завершенный рисунок, что удалось, что не получилось и почему, обязательно похвалите, подчеркните достоинства, подумайте вместе, куда поместить работу, кому подарить. Труд ребенка также должен пополнять опыт организации деятельности, помощи другим, заботы о близких. Помогите малышу пережить радость хорошо исполненного дела: «Посмотри, как стало светло и чисто», «Видишь, как сияет вымытая посуда», «Как хорошо, что ты помог бабушке и она может отдохнуть». Перед сном поговорите с ребенком, как прошел день, что он успел сделать, что нового узнал, попросите рассказать о самых ярких событиях. Так постепенно у дошкольника будет сформировываться **эталон** любой деятельности и ее оценки.

Особое значение в психологическом развитии будущего школьника имеет обогащение эмоционально-волевой сферы, воспитание чувств, умение ориентировать свое поведение на окружающих. И здесь взрослым тоже нужно помнить о том, что они зеркало, в которое глядится ребенок, закрепляя в своем поведении то, что он видит, усваивая тон, манеру общения в семье. И как важно, чтобы взрослые давали ему образец доброжелательных, спокойных, уважительных, заботливых отношений друг к другу.

Создание эмоционального комфорта, необходимого для правильного развития личности малыша, требует от родителей постоянного внимания к своему собственному поведению, терпения, гибкости, чуткости, стремления понять ребенка, мотивы его поступков. Наша несдержанность, окрики, брань, наказания как мгновенная реакция на «проступки» малышей дорого сто́ят. Они порождают у них не только чувство обиды, несправедливости, но и состояние неуверенности в себе, тревожности. «Ничто не вызывает у ребенка такого раздражения и недовольства, как то, что его наказывают за незнание, как за проступок. Кто наказывает невинность, тот утрачивает любовь» — так писал швейцарский педагог И. Г. Песталоцци. Ребенок часто просто не может, не умеет выполнить наше требование, неверно нас понял или просто не услышал нас, увлеченный каким-то важным для себя делом. Но даже если он действительно виноват, вспышки гнева, грубость недопустимы. Ребенок не только привыкает к ним и перестает на них реагировать, но и сам усваивает грубый, бестактный тон общения.

Чувство радости, мажорное мироощущение должны возникать на здоровой нравственной основе. Об этом нельзя забывать. Ведь мы знаем, что радость ребенка может быть злой (порвал книжку, ударил собаку, ущипнул младшего брата), а хорошее настроение может быть «куплено» — сладостями, дорогими игрушками, подарками. Это эгоистическая радость, радость для себя. Любовь к ребенку должна быть разумной, требовательной, возвышающей его чувства. Надо учить его радоваться творению добра, тому, что он помог кому-то, доставил удовольствие близким, принял участие в общем деле, хорошо выполнил порученное, стал более умелым, ловким. Конечно, такая радость всегда преодоление, и прежде всего конфликта между «хочу» и «надо», т. е. определенное волевое усилие. Безвольный человек не сможет решить ни одной практической или познавательной задачи. И тренировать волю нужно с раннего детства. В самом деле, чтобы достичь цели в труде, рисовании, игре, приобретении новых знаний, ребенку необходимы прежде всего произвольное внимание, достаточно устойчивое, сосредоточенное; умение последовательно двигаться к цели, не отвлекаясь, преодолевая трудности, которые встречаются на пути, ошибки. Нужно уметь не теряться от неудачи, а возвращаться к началу пути и искать новые способы достижения результата. Лишь в этом случае ребенок будет готов к школьному обучению. Оно потребует от него и положительного эмоционального настроя, и немалых волевых усилий для успешного овладения знаниями, и установле-

ния правильных отношений со сверстниками и учителями.

От развития эмоционально-волевой сферы зависит формирование личности ребенка. Именно в дошкольном возрасте идет усвоение моральных норм, вырабатывается умение подчинять свои поступки и действия моральным и этическим правилам, складываются навыки поведения в коллективе.

Эмоционально-волевая сфера не развивается сама собой, а требует длительной, кропотливой воспитательной работы. Иначе она может сформироваться неправильно. В результате поведение ребенка может принять нежелательные формы, а интеллектуальные возможности останутся нереализованными. Поэтому мы считаем необходимым более подробно познакомить родителей с тем, какими личностными качествами и умениями должен обладать ребенок к 6—7 годам, т. е. к моменту поступления в школу. Эти сведения могут быть критериями уровня развития дошкольников, их готовности к школьному обучению.

Если ребенка воспитывают правильно, то к шестилетнему возрасту он не только усваивает основные нравственные нормы, но и приучается действовать в соответствии с этими нормами. Существенно изменяется представление ребенка о себе самом, о своем «я»: он начинает более правильно представлять свои возможности, понимать, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Рост самосознания ярче всего проявляется в самооценке, т. е. в том, что ребенок начинает оценивать свои достижения и неудачи, ориентируясь на то, как оценивают его поведение другие. На основе правильной самооценки вырабатывается адекватная реакция на порицание и одобрение — ребенок в ответ на замечание взрослого уже не бросает занятия, не плачет, а старается исправить ошибки, найти новые пути завершения начатого дела. Однако взрослым нужно при этом помнить, что их оценка должна быть очень точной и объективной, потому что ребенок видит себя глазами других, их отношение служит для него основой, эталоном самооценки. Именно поэтому в 5—6 лет оценка, которую дают окружающие, переживается ребенком очень остро. В этот период он особенно нуждается в сопереживании и понимании со стороны взрослых и товарищей. Одновременно он начинает и сам оценивать поступки других детей, их нравственные качества.

К этому времени возникают у ребенка и нравственные чувства, такие, как стыд, если поступок не соответствует нормам поведения, и гордость, если поступок им соответ-

ствует, а особенно если он связан с преодолением трудностей и препятствий.

Именно в этом возрасте у ребенка возникает потребность в общении с другими детьми. В этом общении он учится соотносить свои действия с действиями товарищей, считаться не только со своими, но и с их желаниями и интересами, оценивать поступки сверстников и ориентироваться на их оценку.

Существенно меняется не только содержание деятельности, но и мотивы, побуждающие к ней ребенка, они становятся более осознанными и более постоянными: ребенок уже не только действует, но и знает, почему и для чего он эти действия совершает. Один и тот же мотив может вызывать целую серию действий, направленных на достижение цели. Например, ребенок 6 лет хочет сделать подарок бабушке к 8 Марта. Руководствуясь этим желанием, он быстро оденется, чтобы сходить с мамой за открыткой, будет долго работать над рисунком или клеить конверт для подарка и т. п. Шестилетнего ребенка побуждают к действию уже не мгновенные впечатления или внезапно возникшее желание, а увлеченность деятельностью, интерес к самому процессу, а не только к его результату. Скажем, в конструировании важно уже не только то, что получится дом, но и как он строится, различные способы сочетания строительных материалов, их крепления, изменение конструкции при разных сочетаниях элементов «строителя». Постепенно все большее место среди мотивов начинают занимать познавательные, связанные с интересом к строению предметов, к причинной зависимости явлений и др. При этом дети стремятся часто самостоятельно удовлетворить свои «зачем» и «почему». Они могут сломать игрушку, чтобы узнать, «что там внутри», разобрать какой-нибудь бытовой прибор, чтобы познакомиться с его строением. Этим объясняется их страсть приводить в действие различные механизмы. Чтобы удовлетворить эту неуемную любознательность, надо покупать сборно-разборные игрушки, помогать разбираться в их действии.

Мотивами поступков в этом возрасте начинают выступать самолюбие и стремление к самоутверждению. Если эти мотивы сочетаются с выработанными нравственными нормами и адекватной самооценкой, они способствуют становлению личности, самосознания. Однако, будучи самодавлеющими, они становятся основным стимулом поведения и начинают играть негативную роль в нравственном развитии. Симптом гипертрофированного себялюбия, эгоизма — капризы, упрямство, жадность, недоброжелательность к своим товарищам, потребительское

отношение к взрослым. Нужно замечать и вовремя предупреждать эти явления, помогая утверждать себя на основе чувства долга и ответственности за порученное дело. Подчеркивая социальные мотивы при оценке любого успешно выполненного задания, мы даем малышу верные ориентиры поведения, отношения к себе и окружающим.

К 6 годам у детей появляется и способность соподчинять мотивы, преодолевать сиюминутные желания соображениями морального порядка, сознанием долга, необходимости. Например, в данный момент ребенку очень хочется пойти гулять вместе со своими друзьями, но он остается дома, так как осознает необходимость доделать порученную мамой работу.

Большое место в старшем дошкольном возрасте занимают мотивы, связанные с повышенным интересом детей к миру взрослых, их желанием действовать, «как взрослые». В своих играх ребята стремятся отразить существующие между взрослыми нормы общения, содержание их жизни, профессиональную деятельность. Этот интерес нужно поддерживать и направлять. Не только в игре, но и в общении, совместных занятиях, при чтении художественной и познавательной литературы, при ознакомлении с окружающим помогать ребенку осознавать нравственную суть отношений людей друг к другу, труду, природе, обществу, формируя социально ценную мотивацию.

Нравственное воспитание становится основой для подготовки ребенка к жизни в коллективе сверстников, к тому, чтобы строить свои отношения с товарищами на принципах доброжелательности, взаимопомощи, принимать на себя определенные обязанности и ответственность в совместном труде, подчиняться требованиям коллектива. Вместе с тем умение общаться и сотрудничать с товарищами является условием эмоционального благополучия и дальнейшего развития способностей и индивидуальности ребенка.

Формирование познавательных процессов, обогащение как деятельности, так и эмоционально-волевой сферы — предпосылки успешного овладения дошкольником определенными знаниями, умениями и навыками. В свою очередь, развитие восприятия, мышления, памяти зависит от того, как владеет ребенок способами получения знаний и организации деятельности, от направленности его интересов, мотивов, от произвольности поведения, т. е. волевых усилий.

В дошкольном возрасте идет дальнейшее обогащение словаря, формирование грамматического строя речи, расширение и уточнение значения слов. На основе развития фонематического слуха, т. е. умения выделять и правиль-

но дифференцировать звуки родного языка, совершенствуется произношение, умение анализировать звуковой состав слова. К концу дошкольного возраста у ребенка должна быть сформирована развернутая фразовая речь, грамматически оформленная, включающая в себя сложносочиненные и сложноподчиненные предложения с употреблением необходимых предлогов и союзов. Значение слова должно быть понято точно: слово должно вызывать у ребенка правильное и достаточно обобщенное представление о предмете, свойстве или отношении, которое оно обозначает. Например, слово *стол* вызывает представление о конкретном предмете и одновременно об общих его свойствах, вне зависимости от величины, формы, принадлежности: устойчивости, плоской поверхности на ножках — и назначении: за ним можно есть, играть, рисовать, работать.

К старшему дошкольному возрасту фонематический слух достигает такого уровня развития, что ребенку становится доступным звуко-буквенный анализ слова, а значит, и овладение чтением, письмом[1].

К этому возрасту у дошкольника складываются и элементарные математические представления. Знакомство с ними отнюдь не сводится к заучиванию чисел по порядку. Мало пользы от того, что ребенок бегло «считает» от одного до ста. Гораздо важнее умение ориентироваться в количественной стороне действительности: сопоставлять и соотносить предметы по количеству (больше, меньше, поровну); выделять отдельные предметы из множества, пересчитывать их и называть итоговое число (отвечать на вопрос «сколько всего?»); знать состав числа в пределах первого десятка (число два состоит из двух единиц; число три состоит из трех единиц или из двух и одной единицы и т. д.). На основе этих представлений дети-дошкольники овладевают простейшими счетными операциями — сложением и вычитанием.

Элементарные математические представления не могут сформироваться без сопоставления предметов по величине, форме, пространственному отношению. Начиная сравнивать, сопоставлять предметы по разным параметрам, дети уже к 6 годам могут пользоваться измерением с помощью условной мерки: веревочки, полоски бумаги, чашечки и др. Они могут измерять не только протяженные тела (длина палки, бруска, высота ворот и др.), но и сыпучие и жидкие (песок, вода, крупа и т. д.). Таким образом они усваивают понятие единицы измерения.

---

[1] См. об этом: *Эльконин Д. Б* Как учить детей читать.— М., 1976; *Журова Л. Е.* Обучение грамоте в детском саду.— М., 1978.

К моменту поступления в школу ребенок овладевает навыками бытового труда. Он может сам застилать постель, убирать свой уголок, подметать пол, вытирать пыль, мыть за собой посуду, помогать родителям в приготовлении пищи: нарезать хлеб, чистить овощи и т. д. Кроме того, детей следует приучать и к уходу за домашними животными и растениями, к посильному труду на приусадебном участке, в саду.

Большую роль в развитии дошкольников играет обучение ручному труду. Изготовляя различные поделки, ребенок знакомится со свойствами разнообразных материалов — бумаги, ткани, глины, дерева, а также с инструментами, их назначением и способами работы с ними. Вместе с тем совершенствуются и координация движений, умелость рук, глазомер, развиваются воображение, фантазия, творческие задатки. К концу дошкольного периода он не только достаточно точно воспроизводит окружающие предметы, передает их форму, цвет, соотношение частей, но и эмоционально отражает события, интересные сюжеты. Шестилетки могут создавать весьма сложные модели окружающих предметов.

Однако без соответствующей работы необходимый уровень развития ребенка не будет достигнут. Часто родители, уделяя большое внимание приобретению малышом различных знаний, умений и навыков, пускают на самотек формирование психологических процессов, обусловливающих успешность его общего развития. Мы нередко встречаем детей, которые свободно владеют речью, обладают необходимым запасом знаний об окружающем, умеют читать и даже считать, но в то же время оказываются не подготовленными к школьной жизни. Если проанализировать трудности, с которыми сталкивается маленький школьник, то можно обнаружить за ними допущенные родителями просчеты в воспитании. У одного не выработана познавательная потребность, в результате интерес к учению быстро утрачивается. Другой не владеет способами приобретения знаний и, сталкиваясь с трудностями, не умеет их преодолевать. У третьего не сформированы общие основы деятельности, он не может организовывать свой труд, контролировать свои действия, концентрировать и распределять внимание при выполнении различных заданий. Четвертый не знает, зачем он учится, и весь процесс учения проходит как подчинение требованиям взрослых, не только не доставляя ему удовольствия, но и становясь принудительной и неприятной обязанностью. Все эти дети нуждаются в постоянной опеке, так как они привыкли получать от взрослых все в готовом виде. Их деятельность организовывали, распределяли во

времени, постоянно указывая, что делать раньше, что потом, чем заняться, чтобы не скучать.

У многих детей трудности вхождения в школьную жизнь связаны с тем, что они не умеют жить в коллективе, не приучены подчинять свои желания и поступки требованиям взрослых и интересам своих товарищей. Не привыкнув считаться с другими, они становятся капризными, упрямыми, эгоистичными, недоброжелательными по отношению к одноклассникам. Если ребенок нерадостен, импульсивен, тревожен, причина часто также в эмоциональной атмосфере семьи, в низкой культуре общения между ее членами, в неуважительном, нетерпимом отношении друг к другу. Но бывает, что такие дети вырастают и на другой почве, когда ребенок заласкан, его желания — закон для всех и он — главная фигура в семье. Оказавшись в коллективе сверстников, такой ребенок не получает подтверждения привычному представлению о себе, и это также приводит его к эмоциональным срывам: он либо бунтует, озлобляется, становится агрессивным, либо теряет веру в свои силы.

Эти негативные факты еще раз убеждают нас в том, что психологическая подготовка детей к школе совершенно необходима, а руководить развитием ребенка нужно с самого начала его жизни.

Какие же условия обеспечивают полноценное психическое развитие ребенка и его подготовку к учебному труду?

Первое и самое главное — постоянное **сотрудничество** ребенка с окружающими его взрослыми — мамой, папой, бабушкой, дедушкой. Под сотрудничеством мы понимаем так организуемую и инструментируемую совместную жизнь ребенка и взрослого, в процессе которой взрослый передает ему социальный опыт в разных его формах, а ребенок этот опыт перенимает и делает своим, т. е. присваивает. Поэтому взрослый должен уметь смотреть на себя и свою жизнь глазами ребенка, постоянно заботясь не только о том, **что́** и **как** он передает ребенку, но и о том, чтобы ребенок **захотел** усвоить передаваемое. И еще нужно помнить, что воспитывают не правильные слова, а наше поведение. Наши поступки, весь тон жизни семьи. Вот что по этому поводу писал А. С. Макаренко: «Воспитательный процесс есть процесс постоянно длящийся, и отдельные детали его разрешаются в общем тоне семьи, а общий тон нельзя придумать и искусственно поддерживать. Общий тон, дорогие родители, создается вашей собственной жизнью и вашим собственным поведением».

Подлинное сотрудничество возможно только на основе

гуманистического, оптимистического подхода к воспитанию, исключающего диктат, слепое подчинение требованиям взрослых. Замечательный советский педагог Ш. А. Амонашвили так говорит об этом:

главный принцип гуманистического воспитания — расположить ребенка к воспитательному процессу, сделать его нашим добровольным помощником в своем же воспитании;

главный метод — доставлять ребенку радость общения с вами: радость совместного познания, совместного труда, игры, отдыха[1].

Сотрудничество ребенка со взрослым осуществляется в разных формах и не сводится к словесному общению. Оно проходит и в совместной деятельности ребенка и взрослого, и во время прямого обучения. Но о нем нужно помнить всегда, даже если внимание не направлено непосредственно на ребенка, потому что он постоянно ориентирован на поведение взрослого, на его реакции, требования, оценки. Такое непрямое сотрудничество возникает и тогда, когда взрослые и дети смотрят вместе спектакль, кинофильм или телевизионную передачу; и тогда, когда взрослые, общаясь между собой, высказывают свое отношение к событиям и людям; и тогда, когда ребенок наблюдает за работой взрослых, за их действиями, поступками, а потом пытается им подражать. И еще раз подчеркнем ответственную роль воспитателя, сама личность, весь образ жизни, убежденность которого определяют формирование ребенка как человека.

Истинное сотрудничество возможно лишь при подлинном уважении личности ребенка со стороны взрослого. А это означает не слепую любовь, не потакание любым его капризам, а внимание к его внутреннему миру, постепенное, последовательное усложнение требований, выраженных в форме, не унижающей достоинства маленького человека. Уважать личность ребенка — это значит видеть и взращивать все лучшее в нем, показывать, каким он может стать, зажигать стремлением к самосовершенствованию. «Пусть узнают дети про себя, как они могут быть честны, искренни, благородны, просты, добры, деятельны... Пусть они запомнят хорошее движение своей натуры и станут верить себе. Это очень важно» (С. Т. Шацкий).

Возникновение желания сотрудничать со взрослым, ориентировка на взрослого, на его пример, оценку, знания, которые он передает,— необходимое условие полноценной подготовки ребенка к школе. Умение сотрудничать позволит ему легко войти в школьный коллектив, обеспе-

---

[1] См.: *Амонашвили Ш. А.* Здравствуйте, дети! — М., 1983.

чит правильное отношение к учителям — людям, дающим ему знания.

Другим условием успешного воспитания и развития является выработка у ребенка умения **преодолевать трудности.** Воспитатели, писал Я. Корчак, «должны знать, что самая высокая радость — преодоленной трудности, достигнутой цели, раскрытой тайны, радость триумфа и счастье самостоятельности...».

Можно сказать, что весь процесс познания — это упорный труд, поиск выхода из тех трудностей, которые возникают перед человеком в проблемной, нестандартной ситуации.

Значит, и умственное развитие ребенка не может нормально осуществляться, если у него не выработано правильное отношение к трудностям, желание и умение их преодолевать.

Это касается и трудового, и нравственного, и физического становления. Всегда перед ребенком стоит задача выбора между «хочу» и «надо», необходимость соподчинения мотивов, преодоления соблазнов, неуверенности, страха и т. д.

Таким образом, умение трудиться, будь то труд физический, умственный, духовный,— всегда преодоление трудностей, и это умение вырабатывается в процессе всей жизни ребенка.

Если малыш ограждается от всех трудностей, если все делают за него родители, бабушки и дедушки, то ему будет нелегко справиться и с учением, с каждым годом все усложняющимся. Неготовность к трудностям может привести к неуверенности в себе, к появлению заниженной самооценки или к негативному отношению к учебе. Конечно, нужно знать возможности ребенка, постепенно учить его преодолевать все большие трудности. И здесь ориентиром для родителей может быть мысль русского педагога и врача П. Ф. Лесгафта: «Все нужное для ребенка, что может быть исполнено им самим и исполнение чего соответствует его умению, должно быть предоставлено его самостоятельности».

Еще одно необходимое условие всестороннего развития ребенка (физического, умственного, нравственного) — **переживание успеха.**

Чтобы дошкольник хотел заниматься каким-либо видом деятельности, будь то спорт, рисование, конструирование, игра или учеба, она должна приносить ему удовлетворение. То же самое касается и сферы поведения, выполнения нравственных норм. К. Д. Ушинский писал: «Воспитатель непременно должен устроить дело ученья так, чтобы в начале ученья дитя не могло не успеть...».

Длительиый иеуспех не только отрнцательно сказывается на развитии деятельиости ребеика, формнрованни его психических процессов, ио и на стаиовлеини его лнчности. У малыша закрепляются такие иежелательные качества, как несамостоятельиость, иеувереиность, тревожность н заннжениая самооцеика.

Взрослым нужно создать ребенку такне условня деятельностн, в которых он обязательно встретится с успехом. Но успех должен быть реальным, а похвала заслуженной. Успех — это совпаденне результата деятельиостн (коиструкцни, мозаичного узора, рнсунка, выученного наизусть стихотвореиня, правильного решения задачи) с задумаииым, это поступок, соответствующнй усвоенйой нравственной иорме. Это преодоленне трудности, продвижеине в овладенни какнм-лнбо умением. И здесь даже малейший шаг вперед должеи быть своевременно замечеи н положнтельно оценен.

Еще одно иеобходнмое условие развнтия и подготовкн к школе — **уменне общаться** со взрослыми и сверстникамн. Стремление к общеиию основано иа потребности познання другого человека, других людей и сравнення себя с инми.

По тому, каков ребеиок среди других, можно многое узиать о его характере, привычках и о иаших педагогических просчетах тоже. Прнветлнв ли он, щедр, добр, отзывчнв, иастойчив, смел нлн, наоборот, хитер, жадеи, иеуступчив, завнстлив, безволеи, труслив — все это результат иашего общения с инм. Ведь родителн н другие близкне — первые люди, которые ие только удовлетворяют его потребность в общенни, но н дают эталои поведеиня. Поэтому взрослые обязаны заботиться о должном эмоцноиальном уровне общення, о том, чтобы учить ребеика сопережнванию, взанмопоннманню, справедлнвости, доброжелательностн, щедростн.

В общеини с блнзкнмн в своей семье ребенок впервые виднт себя глазамн других н на этом основаннн составляет представлеине о себе самом. Очень важно, чтобы представленне это соответствовало действнтельности. Ведь дошкольннк немнннуемо вступнт в общение с другнми взрослымн н детьми, и, еслн его представленне о себе будет подвергнуто резкой переоценке, это очень тяжело отразится иа формнрованнн его лнчностн н осложнит вхожденне в детскнй коллектив.

Обратим вннманне родителей еще иа одно необходнмое условне готовности к школе — воспнтание **положнтельной учебной мотивации,** т. е. желания учнться. Но для этого прежде всего самн родители должны хорошо поннмать, для чего их ребенок идет в школу. Не за пятеркамн, ие за хорошим аттестатом и даже ие только за зиаииями и

умениями. Школьные годы — часть жизни ребенка. И поэтому важно, чтобы она была наполнена не только счастьем познания, приобщения к сокровищнице мировой культуры, но и радостью общения, напряженного труда, творчества, гражданского и человеческого становления. Именно к этому и нужно готовить ребенка прежде всего. В школе ребенок должен не только приобрести определенную сумму знаний и умений, но и научиться самостоятельно добывать новые, видеть и творчески разрешать возникающие проблемы. И этому тоже надо учить еще до школы на доступном ребенку уровне.

Желание и умение учиться, радость получения новых знаний — основа ответственного отношения к учению, школьным обязанностям, взаимопонимания и сотрудничества с товарищами и учителями.

Охарактеризовав круг условий, от которых зависит правильное психическое развитие ребенка, его подготовка к школьному обучению, в дальнейших разделах книги мы расскажем, как эти условия могут быть реализованы в повседневной жизни.

Конечно, здесь не может быть всеобщих рецептов и точных методик. Хотя закономерности развития психики у всех детей одинаковы, сам этот процесс происходит по-разному и имеет много индивидуальных особенностей. Эти особенности определяются и врожденными задатками ребенка, и состоянием его здоровья, и атмосферой семьи в целом, и в самой большой степени тем, как к моменту начала вашей работы по созданию психологической готовности к школьному обучению складывались взаимоотношения с ребенком и в каком направлении формировалась его личность, ибо, как писал А. С. Макаренко, «каким будет человек, главным образом зависит от того, каким вы его сделаете к пятому году жизни. Если вы его до пяти лет не воспитали как нужно, потом придется перевоспитывать».

Часто для получения одинакового результата нужно оказать на двух детей прямо противоположные воздействия. Например, на детском празднике один ребенок все время демонстрирует себя — всегда готов петь, читать стихи, плясать, не думая при этом о том, что не только он хочет выступить. Ему нужно помочь «увидеть» других, поступиться своим желанием, чтобы порадоваться «чужим» талантам. Другой же хотя и знает стихи, может петь, но стесняется, неуверен в себе. Этому необходимо объяснить, что всем интересно его послушать, что этим он порадует всех — и родителей, и товарищей. И того и другого мы учим коллективизму, культуре общения, но делаем это по-разному, с учетом индивидуальности и

опыта каждого. Стаидарты в воспитанин противопоказаиы, это процесс творческий. И об этом тоже должны поминть родители. Как сказал замечательиый польский педагог Я. Корчак, «воспнтание ребенка — это не милая забава, а задание, требующее капиталовложеиий — тяжких переживаиий, усилий, бессоииых ночей н много, много мыслей...» Но ведь только такой творческий труд души н ума и прииоснт подлиииую радость н успех.

Наша задача — помочь этому творческому процессу. Мы надеемся, что, зная основные иаправлеиия психологической подготовкн к школе, условия, которые способствуют нх реализации, внимательно нзучая своего ребенка, роднтелн смогут творческн преломить иашн советы н добнться желаемого результата.

Учить трудиться

Одной нз основных задач подготовки детей к школьному обученню является воспитаине у них готовности к труду. Ведь н успешность обучеиия во многом будет зависеть от того, иасколько ребеиок прнучен труднться, воспитаны ли у него иеобходимые лнчиостиые качества, позволяющие ему результативио справляться с учебиыми задаииями. Но вопрос о трудовой подготовке следует рассмотреть н шире, в свете Осиовиых направлений реформы общеобразовательной и профессиональной школы. Однйм нз стержиевых свойств личиости человека иашего общества является трудолюбне — потребиость труднться, находнть удовлетвореине н радость в труде, умение труднться в коллективе, испытывать чувство гордости за результаты своего лнчиого труда н труда своих товарнщей. Любовь к труду предполагает определенный комплекс личиостных свойств н качеств, где важное место занимают интерес к порученному делу, добросовестиость, ответствеиность, настойчивость в достижеиин намечеиной цели. Все эти качества воспнтываются, но воспитать нх можно **только в процессе труда**.

Трудовое воспитанне иачнnается в семье. Дома и на улице вокруг ребеика люди заняты различиым трудом. Вещн, с которыми он соприкасается, являются продуктамн труда. Зиаченне труда в жнзнн людей должно быть раскрыто ребеику. Уважеиие к любому труду н к человеку, занятому делом, нужно воспнтывать целеустремленно н последовательно с малых лет, пуще всего оберегая и ограждая детей от праздиости, потребнтельства и лени. Ибо «воспитание,— как пнсал К. Д. Ушинский,— не толь-

ко должно развить разум человека и дать ему известный объем сведений, но должно зажечь в нем жажду серьезного труда, без которой жизнь его не может быть ни достойной, ни счастливой...»

В детском саду детей специально знакомят с трудом взрослых, с разными профессиями. Им не только рассказывают, но и показывают, как трудятся взрослые. Сначала в ближайшем окружении, в повседневной жизни. Вот трудится няня, врач, воспитательница, повар. Затем детей ведут на стройку, в ателье, на почту, показывают им, как работает шофер автобуса, строитель, швея, почтальон и т. п. При этом каждый раз объясняют, какое значение для всех людей имеет труд каждого. Если не придет на работу повар детского сада, все дети останутся голодными. А шофер автобуса — скольких людей он отвезет на работу и с работы, скольких мам и пап привезет к детскому саду, чтобы они могли забрать домой своих детей!

Как видим, детям обязательно нужно рассказывать о труде взрослых так, чтобы подключать и их собственный опыт, вызывать эмоциональный отклик, воспитывать положительное отношение к труду.

Такое ознакомление с трудом, с его социальной значимостью обязательно нужно организовать и в семье. И вовсе не только в тех случаях, когда ребенок не ходит в детский сад. В самом деле, насколько легче путешествовать по городу с одним ребенком, чем с группой детей. Можно сходить в зоопарк и посмотреть, как служители кормят зверей, сводить малыша на работу к папе и маме, организовать наблюдение на улице. Прочитайте, как рассказывает В. А. Сухомлинский о «путешествиях» в мир труда[1].

Осмыслить значение труда, усвоить знания о людях разных профессий поможет игра, в которой ребенок будет закреплять полученные во время наблюдений впечатления, поочередно выполняя роли шофера, продавца, милиционера, почтового работника, парикмахера, воспитательницы, врача и т. д.

Примером для подражания становятся для него и конкретные трудовые действия близких ему людей. Раньше всего ребенок воспринимает общую трудовую атмосферу семьи. Если близкие ему взрослые берутся за дело охотно, делают его радостно и весело, ребенка это привлекает, и он стремится принять в нем участие.

---

[1] См.: *Сухомлинский В. А.* Избр. пед. соч.: В 3-х т. Т. 1.— М., 1979, с. 73—74.

Дошкольника надо как можно раньше приохочивать к труду, потому что трудолюбие обретается прежде всего **в общем со взрослыми труде.** Пусть сначала это будет просто сопричастность. Мама делает дело и одновременно рассказывает, показывает, объясняет, говорит, какой должен быть результат. Затем можно привлечь ребенка к выполнению отдельных простых поручений. Например, вымыть морковку, прежде чем мама ее почистит и положит в суп. Постепенно задания усложняются, а само участие в общем труде становится постоянным. Родители поощряют старания детей, оценивая их действия и указывая на достигнутый результат: «Ты хорошо вымыла морковку, мне ее легко было чистить, я ее положила в суп, и он стал вкусным!»; «Молодец! Вытер стол, смотри, как стало чисто и красиво!»

Однако трудовое воспитание обязательно должно сочетаться с обучением. Прежде всего это показ. Показывая, мы замедляем темп, расчленяем действие на отдельные операции, можем демонстрировать их повторно. Показ сопровождаем пояснением. Даем возможность ребенку поупражняться, подбадриваем его, указываем на его достижения. По мере надобности снова прибегаем к показу, тренируем ребенка в выполнении отдельных операций, но, как только действие усвоено, стараемся отработать его целиком и в нужном темпе.

Для того чтобы учить этому ребенка, не нужно специального времени, необходимо лишь ваше желание, а повод найдется всегда. Вы собрались лепить пельмени, а сын вертится под ногами, отвлекая вас от дела. Можно выпроводить его из кухни, а можно эту хозяйственную заботу (как и любую другую) превратить в увлекательное совместное занятие, в радостное действо, в урок сотрудничества и обучения деятельности, пройдя весь ее путь — от замысла до его реализации.

Сначала — показ и демонстрация. «Вот у меня тесто,— говорите вы.— Берем от него часть, раскатываем в колбаску, режем ее на равные части. Каждый кусочек превращаем в тоненькую лепешечку. Формочкой вырезаем из нее ровный кружочек (остатки — к общему куску теста!). Ложкой захватываем немного фарша, кладем на кружочек посередине, оттягиваем, соединяем и защипываем края. Получился маленький пирожок. Уголки пирожка прилепляем друг к другу. Видишь, получается как бы ракушка. Это и есть пельмень».

Затем каждую операцию под вашим руководством осваивает сын. Не все у него, конечно, получится сразу. Наберитесь терпения, подбадривайте, похвалите первые, пусть и неуклюжие, изделия. Умение и ловкость постепен-

но обязательно придут. Но зато какая радость ждет ребенка, когда он не только в буквальном смысле вкусит плоды своего труда, но и угостит ими других! А в следующий раз пусть сам малыш поучит папу или своих друзей лепить пельмени. Вот и закрепится умение! Хорошо, если в выходной день лепить пельмени вы станете всей семьей, и опять обязательно весело, дружно, соревновательно и изобретательно. Пусть это станет не только «пельменной», но и семейной традицией, праздником совместного труда для всех, радостью общения. Придумайте и ритуал — песни, загадки, розыгрыши, сюрпризы, чтобы порадовать друг друга. Именно в такие минуты и рождается чувство близости, взаимопонимания, чувство родного очага.

Дети учатся действовать и по инструкции. Сначала инструкция относится к очень простым действиям, таким, которые не представляют для ребенка трудности. Например, мама дает ребенку ложки и говорит: «Положи около каждой тарелки ложку». Такая инструкция хороша еще и тем, что включает только одно действие: малышу часто трудно сразу выполнить даже две последовательные задачи. Сложные, многочленные инструкции на первых порах следует выполнять под прямым руководством и в сотрудничестве со взрослым. Каждое действие надо объяснять, закрепляя его в слове: «Сначала мы вместе постелим скатерть на обеденный стол, потом я расставлю тарелки, а ты около каждой тарелки положишь ложку. Ложку надо класть справа от тарелки». Постепенно инструкцию усложняют, обращают внимание ребенка на порядок действий. Нужно предоставлять ему возможность действовать самостоятельно, оставляя за собой функцию контроля и оценки. Мы можем попросить ребенка рассказать, в каком порядке он собирается выполнить ту или иную работу. Таким образом мы станем приучать его к планированию своих действий и к самоконтролю. Это необходимый этап трудового обучения, обеспечивающий в дальнейшем развитие самостоятельности, инициативности и творческого отношения к порученному делу. Способность планировать, т. е. предвосхищать мысленно будущие действия, дает возможность уже в этом возрасте представить себе конечный результат труда, делает действия более целенаправленными и поддающимися контролю.

Не менее важен и сам процесс словесного описания производимых действий или отчет о проделанной работе. Дело не только в том, что обогащается речь ребенка и он учится обосновывать свои суждения действием, но и в том, что, отражаясь и закрепляясь в слове, трудовые

действия становятся доступны осмыслению и анализу. Это путь к обдумыванию будущей работы, созданию замысла и поисков путей его воплощения. А начинается все с малого: сначала неукоснительное выполнение инструкции, затем планирование и словесный отчет, опираясь на которые ребенок учится управлять своими действиями и контролировать себя во время работы.

Но главная наша задача — это вовлечение детей в трудовую жизнь семьи. И надо постараться, чтобы труд не утратил своей привлекательности в глазах ребенка. В этом нам помогает опора на его естественное стремление к сотрудничеству со взрослым, инструментовка его работы как помощи в общем деле. И конечно, мы даем ему возможность проявить самостоятельность. Кроме того, используем такой мощный стимул, как ролевая игра. Например, роли могут распределяться так: шеф-повар, повар, главный дегустатор, поварята и т. д. Или дети играют в «хозяев и гостей», где «хозяева» наводят чистоту и порядок, готовят угощение, а «гости» тщательно одеваются, гладят, чистят одежду, готовят подарки и сюрпризы. Сюжетно игры могут быть самыми разнообразными, на любой вкус и фантазию. Мы наблюдали в одной семье, как шла «война с пылью», а в другой — «аврал на корабле». В комнате все сверкало и блестело, чистили так, чтобы ни одной пылинки не уцелело. Постепенно в игру вводится соревнование: «Кто лучше, быстрее, больше?» Надо только следить, чтобы дух соперничества не вытеснял общего настроя на доброжелательность и взаимопомощь. Особое поощрение или приз получает тот, кто не только сумел показать высокое качество работы, но при этом помогал другим, не забывая об общем результате. К 5—6 годам ребенок уже может отчетливо осознать общественное значение труда, его огромную роль в жизни людей. Об этом ему рассказывают в детском саду, это он узнает из книг, радио- и телепередач, наблюдает в окружающей действительности. В семье эти представления и понятия должны закрепляться и подтверждаться практическим опытом. Так, самообслуживание — это труд прежде всего для себя, но, научившись обходиться без «нянек», ребенок тем самым освобождает близких от дополнительных хлопот. Важно это особо подчеркивать: «Ты самостоятельно оделся, умылся, убрал постель, поел, а мама благодаря этому смогла закончить другое дело».

Еще больше познавательных и воспитательных возможностей имеют занятия бытовым трудом. Ребенок знакомится с распределением деятельности между членами семьи, выполняет разнообразные роли и функции: то

он поваренок — моет и чистит овощи и фрукты, то член бригады по уборке помещения, то подмастерье в ремонтных работах, то вместе со всеми занят садоводством и т. д. Главное, он должен понять, что его труд нужен другим, что от того, насколько добросовестно он поработает на отведенном ему участке общего дела, зависит результат всей работы. Общий конечный результат должен стать для него наиболее действенным стимулом. Смысл труда — в благе для всех. Эту истину он должен усвоить из опыта своих практических действий.

Важной нравственной стороной трудового воспитания является забота о близких и оказание помощи более слабым или немощным членам семьи. Мы все заботимся о ребенке, но и он, в свою очередь, должен быть к нам внимательным и чутким, особенно если в семье есть кто-то нуждающийся в помощи. Оказывая мелкие, но столь необходимые услуги прихварывающей бабушке, поднося ей стакан с водой, чтобы она могла выпить лекарство, подавая палку, помогая надеть тапочки, ребенок учится отзывчивости и деятельной доброте.

Особое воздействие оказывают на ребенка трудовые традиции семьи. «У нас в семье все трудятся!», «В нашей семье все мастера на все руки!», «У нас правило: начал дело, доводи до конца!» — такие высказывания, если они, конечно, подкрепляются делами, воспитывая фамильную гордость, пробуждают у ребенка желание соответствовать высоким требованиям семьи, не уронить ее трудовой чести. Слушая рассказы родителей об их работе на производстве, о том, как трудились их отцы и деды, ребенок приходит к убеждению, что в их семье выше всего ценят хорошего работника, что отношение к труду является основным показателем в оценке достоинств человека.

Привычка к труду, впрочем, как и всякая привычка, вырабатывается **постоянным, систематическим упражнением.** Привлекая ребенка к труду эпизодически, то требуя от него выполнения определенных обязанностей, то делая за него эту работу, мы такой привычки не сформируем. Ребенок должен твердо усвоить круг своих постоянных обязанностей и неукоснительно их соблюдать. Например, проснувшись, заняться туалетом, одеться, убрать постель, позавтракать, вымыть за собой тарелку и чашку, затем собраться гулять или идти в детский сад. Причем все это нужно выполнять и в выходной. По мере взросления и развития ребенка круг его обязанностей постепенно расширяется, а сами они усложняются.

Выработка привычки к труду как качества личности не только важна для подготовки к школе, но и облегчает жизнь семьи, способствует установлению в ней благопри-

ятных эмоциональных отношений. Ведь не секрет, что в семье, где такой привычки у детей нет, часто возникают конфликты и ссоры: мама требует, ребенок капризничает, его наказывают и т. д.

Остановимся на том, чего ни в коем случае нельзя делать, чтобы не перечеркнуть все воспитательные усилия, направленные на приобщение детей к труду.

Прежде всего недопустимо наказание детей трудом: «Ты сегодня провинился, поэтому вымоешь за всех посуду, а мы в это время будем заниматься более приятным делом, например смотреть интересную передачу!» Подобными наказаниями мы отвращаем ребенка от труда. Поручение становится принудительной обязанностью, которая не только не приносит удовлетворения, но и от которой, наоборот, хочется как можно скорее избавиться.

Нельзя демонстрировать перед ребенком свое нежелание выполнять какое-либо дело, а тем более отвращение к нему. «Ох, терпеть не могу кастрюли мыть, и каждый день, каждый день надо с ними возиться! Пропади они пропадом, сущее наказание!» Любую работу надо выполнять весело, с удовольствием, не деля ее на приятную и неприятную.

И наконец, ни в коем случае не следует допускать в присутствии ребенка споров, препирательств и ссор по поводу каких-либо домашних дел. Видя, как родители стремятся переложить друг на друга выполнение очередной работы, ребенок получает такой отрицательный пример, который очень нелегко будет исправить. Никакими благими намерениями и нравоучениями о пользе труда не преодолеть печальный опыт, воспринимаемый ежедневно: мама работает (стирает, моет, чистит, варит), папа читает газету или смотрит телевизор. В семье любое дело необходимо делать вместе, а вашей заповедью должно стать правило: «Стыдно не спешить на помощь занятому делом для всех». И выполнять любую работу надо весело, с удовольствием, выдумкой, потому что иначе, как почувствует ребенок, что соучастие и взаимопомощь в общем труде — радость и праздник!

Пример взрослых, их отношение к своим трудовым обязанностям — основа воспитания культуры труда. Ребенка нужно учить беречь все созданное трудом человека, экономно использовать различные материалы, необходимые для его поделок, будь то краски, клей, бумага, кусочки ткани, дерева и др. Он должен убедиться, что из остатков и обрезков тоже можно сделать красивые и полезные вещи.

Культура труда предполагает и соблюдение трудовой

дисциплины. Приучая ребенка делать все в определенное время, не опаздывать, подчиняться требованиям старших, мы воспитываем у него и дисциплину поведения. «Привычка к точному часу — это привычка к точному требованию к себе» (А. С. Макаренко). Кроме соблюдения определенных трудовых обязанностей нужно неукоснительно требовать, чтобы начатое дело малыш обязательно довел до конца. Конечно, не следует перегружать ребенка, необходимо знать его возможности и разумно дозировать содержание и объем заданий. Однако не менее, чем перегрузка, вредна недогрузка трудом. Ребенок должен иметь четкие обязанности, за которые он несет ответственность. При этом нужно учитывать не только своевременность их исполнения, но и результат, качество труда. Допустим, малышу поручен уход за комнатными растениями. Он должен знать, что входит в содержание его работы, как нужно рыхлить землю, вытирать листья, обрезать засохшие цветы, сколько воды требуется для поливки. Именно по этим «показателям» следует и оценивать качество выполнения поручения.

Особого внимания требует обучение организации труда, овладение интеллектуальными трудовыми умениями. К ним относятся: постановка цели труда, отбор необходимых материалов, инструментов и приспособлений, подготовка рабочего места, поиск путей наиболее продуктивных способов работы, продумывание содержания и последовательности будущих трудовых операций (планирование работы), контролирование своих действий во время исполнительного этапа. Естественно, всеми этими умениями ребенок овладевает постепенно, в сотрудничестве со взрослым, в совместной с ним работе и под его непосредственным руководством. Интеллектуальные компоненты присущи любому виду труда, но начинать их формирование лучше при изготовлении простейших поделок.

Допустим, для украшения елки нужно сделать цепочку из цветных бумажных полосок. Показываем образец — несколько звеньев такой цепочки. Затем выясняем, что необходимо для работы. Когда нужные материалы и инструменты отобраны, подготавливаем рабочее место: застилаем стол клеенкой, раскладываем в удобном порядке клей, кисточки, тряпочку для снятия излишков клея, ножницы, листы цветной бумаги и др. После этого совместно ищем наиболее экономный и целесообразный способ работы. Выясняем, что лист бумаги можно сложить в несколько раз и тем самым быстро разделить его на равные части. Причем лучше складывать поперек (в ширину), а не вдоль (в длину), так как иначе полоски будут слишком длинные, а это неудобно для работы.

Ширина полосок зависит от того, сколько раз мы складываем бумажный лист. Попутно упражняем детей в приемах складывания бумажного листа при делении его на равные части. Листы бумаги подбираем такого размера и качества (тонкость и мягкость), чтобы их нетрудно было сложить четыре раза. Складываем в одну сторону, каждый раз деля оставшуюся часть пополам. Затем приступаем к исполнению работы: бумагу разрезаем на полоски по образовавшимся сгибам, каждую полоску с одного конца загибаем на ширину детского пальчика. Так получаем заготовку для будущего звена цепочки. Сложив заготовки аккуратной стопочкой, приступаем к заключительной операции — склеиванию.

В зависимости от возраста и опыта ребенка задание можно делить на этапы, вводить промежуточную цель. Если вы будете делать цепочку с ребенком трех лет, подготовительный этап — складывание бумаги, разрезание на полоски — исключается. Нужно сначала показать, как правильно и последовательно продевать полоски и склеивать колечки, а затем выполнять работу совместно с ним: одно колечко клеит взрослый, другое — ребенок, который подражает действиям взрослого.

С детьми 5—6 лет нужно сначала обсудить план, обратив внимание на то, что работать предстоит долго: в первый день выполнить все подготовительные операции и сделать полоски-заготовки (это и будет промежуточная цель), а на следующий день завершить работу, т. е. склеить из заготовок цепочку. Склеивание ребенок может уже выполнить самостоятельно. Когда цепочка будет готова, нужно вспомнить этапы проделанного.

На первых порах малышу трудно представить все будущие действия в нужной последовательности, поэтому, обсудив с ним весь ход предстоящей работы, нужно, чтобы в ее процессе он называл поочередно каждую последующую операцию, а затем выполнял ее. Для закрепления представления о структуре сложного действия попросите ребенка после окончания занятий подробно рассказать о том, как делалась изготовленная им вещь. Ребенку потребуется ваша помощь. Пусть это будет вопрос: «Вспомни, что мы делали в самом начале?». Если ребенок при этом отвечает неточно, например упускает подготовительный этап и говорит: «Продевали полоски», ему помогают: «А откуда взялись полоски?» В случае необходимости можно напомнить, с чего началась работа. После того как в процессе такого совместного обсуждения картина будет восстановлена, ребенку можно предложить рассказать папе или бабушке, как он работал, как нужно делать такую вещь. А еще лучше — научить этому

других детей. Потому что, уча, ребенок лучше учится сам, закрепляет усвоенные правила, нормы общения: терпение и терпимость, стремление прийти на помощь, вежливость и тактичность.

Малышу показывают приемы самопроверки и побуждают пользоваться ими. Постепенно учат его анализировать образец, вычленять существенные свойства и особенности, разделять целое на части, сопоставлять их между собой и с готовым изделием. А главное, его учат продумывать предстоящие действия. Требование «Сначала подумай, потом действуй!» приобретает вполне определенный смысл и конкретное содержание. И разумеется, оценивая работы, надо поддержать любую придумку, фантазию, которые идут на пользу делу. Деловой настрой, старательность надо поддерживать своей увлеченностью, веселой соревновательностью, радостью от все большей умелости, ловкости, сноровки ребенка, ни в коем случае не допуская занудного нравоучительства, ссор, упреков, счетов. Такая организация трудовых дел подготавливает ребенка к овладению общими интеллектуальными умениями, способствует его развитию. У него совершенствуются познавательные процессы: анализирующее восприятие, представления, память, воображение, речь и мышление. Внимание делается устойчивым, концентрированным и распределенным. Процесс труда становится более осознанным, а связанное с ним интеллектуальное напряжение, с одной стороны, повышает интерес к делу, а с другой — позволяет действовать более самостоятельно, проявлять инициативу и даже творчество.

Необходимо дать нашим детям возможность испытать эмоции радости и красоты труда. Прежде всего ребенок должен уяснить: труд творит красоту — платьице было грязным и мятым, его выстирали, погладили, и оно опять стало нарядным. В комнате был беспорядок, прибрали, почистили и любуемся, как стало красиво и уютно. Пусть малыш умытый, чисто одетый, хорошо причесанный полюбуется собой: ведь для этого тоже пришлось потрудиться! Обращайте его внимание на то, что окружающие вещи не только полезны и удобны, но и красивы: чашку сделали на фабрике для того, чтобы из нее можно было пить, но ее еще сделали красивой, чтобы она нас радовала.

Ребенок начинает сам принимать участие в труде, и всякий раз нужно подчеркивать эстетический результат его усилий: «Посмотри, как украсили двор посаженные тобой цветы!», «А как повеселела комната от твоего рисунка, повешенного на стене!»

Малышу нужно помочь увидеть красоту умелой, ма-

стеровитой работы («Смотри, как мама умело чистит картошку» или «Как красиво и ловко папа моет посуду!»), почувствовать удовольствие от слаженного, дружного труда.

Старшим дошкольникам вполне доступно понимание нравственной красоты труда. Уяснить это им помогут и народные сказки, где трудолюбие всегда связывалось с красотой, а лень — с уродством и злобой. Так, Золушка за свое трудолюбие, старательность и умелость награждается красотой и любовью, а Иванушка-дурачок, претерпев различные злоключения, проявив терпение, сметливость, ловкость и упорство, чудесно превращается в прекрасного царевича. Рассматривая примеры из реальной жизни, мы подводим ребенка к пониманию истины: труд человека красит. Лишь человек, любящий и умеющий трудиться, достоин всеобщего уважения и признания.

Читая газету, журнал, обратите внимание ребенка на портреты героев труда; расскажите, чем прославился человек, чем интересна его профессия, что дает людям, обществу его дело.

Насыщая труд интеллектуальными компонентами, развивая чувство его красоты, обогащая социальным смыслом (трудись не только для себя, но и на пользу и радость другим людям, учись сотрудничать и заботиться об общем результате), мы не только готовим ребенка к школе, но и получаем мощнейший рычаг управления становлением его личности.

Что такое «трудно» и «легко»

Принято считать, что ребенок не задумывается над последствиями своих поступков, не в состоянии дать им надлежащую оценку и поэтому часто поступает не так, как надо. Однако все гораздо сложнее.

Мы в детском саду. Беседуем с детьми подготовительной группы о том, «что такое хорошо и что такое плохо». Речь идет о хороших и плохих поступках самих детей. Оказывается, они прекрасно осведомлены о предмете разговора и с подкупающей искренностью приводят примеры из опыта своей жизни, рассказывая не только о хороших поступках, но и о плохих. Большое впечатление производит рассказ Кати о том, как она обидела свою бабушку: «Она старенькая, больная... Мне было очень стыдно, я даже плакала!.. Я больше никогда-никогда не буду ее обижать, всегда буду слушаться!»

Но вот кончается день, и бабушка приходит за Катей в детский сад. И все, о чем только что покаянно рассказывала Катя, повторяется: девочка не хочет уходить с прогулки домой, убегает от бабушки, прячется. Можно усомниться в искренности Катиного раскаяния, обвинить ее в резонерстве. Но это не так. И переживания были, и оценивала она свое поведение вполне правильно. Но сейчас так хочется еще побегать, поиграть с подружками на улице, а бабушка появилась так некстати...

Таким образом, мы видим, что мало знать и понимать, как следует поступать, надо еще уметь заставить себя преодолеть импульсивные порывы своего поведения. Конечно, это нелегко. Но можно ли этому не придавать значения, идти по линии наименьшего сопротивления, надеясь, что, повзрослев, ребенок сам собой изменится к лучшему? Нет. Само собой ничего не приходит к человеку, а жизнь с каждым годом будет предъявлять все более сложные требования.

Итак, ребенок-дошкольник сталкивается с трудностями самого разного характера — интеллектуальными, бытовыми, поведенческими. Но каков бы ни был характер деятельности, в которой возникают трудности, и в каком бы возрасте они ни возникали, их можно разделить условно на две категории: во-первых, такие, которые ребенок не может преодолеть без помощи взрослых; во-вторых, такие, которые ребенок может преодолеть самостоятельно, используя свой прошлый опыт или действуя путем проб и ошибок.

Первые, как правило, связаны с усвоением общественно выработанных нравственных норм. Ребенок, например, не может «открыть» гигиенические навыки, способы употребления ложки, ножа, самообслуживания, так же как «изобрести» чтение, письмо и математику. Все это он должен усвоить. Усвоение этих навыков для маленького ребенка оказывается делом чрезвычайно трудным, и здесь он не может обойтись без помощи взрослых.

Однако если письму, чтению, счету мы учим, то овладение поведенческими навыками и бытовыми умениями пускаем на самотек.

Вторая категория трудностей часто встречается в свободной деятельности малыша — в быту, в игре, при конструировании, т. е. везде, где ребенок сталкивается с новой для него задачей, не встречавшейся прежде в его опыте, с новой, незнакомой, проблемной ситуацией, когда нужно самому найти выход из положения: достать высоко лежащий или далеко закатившийся предмет или открыть щеколду случайно захлопнувшейся двери; достать из глубокой ямы упавший туда мяч и многое другое.

Взрослый должен отдавать себе отчет в том, какие трудности относятся к первой категории, какие — ко второй. От этого зависит и поведение взрослого. Если вы начнете требовать, чтобы ребенок правильно, аккуратно, самостоятельно ел, умывался, застегивал пуговицы или шнуровал ботинки, не подумав о том, как именно он будет все это делать, то это все равно что предложить малышу, не умеющему складывать буквы в слоги, а слоги в слова, прочитать букварь. Однако часто родители просто не обращают внимание на эти трудности и не учат детей преодолевать их.

Давайте рассмотрим типичные ситуации.

Дети не хотят самостоятельно есть, и родители кормят их; дети не хотят самостоятельно одеваться, и родители одевают их; дети не хотят шнуровать и завязывать ботинки, и это опять же делают за них родители. Кому из нас не приходилось видеть бабушек, торопливо застегивающих пальто, завязывающих шапки и шарфики у своих любимых первоклассников?

А все дело в том, что дети не хотят, потому что не могут, не научены. Накормить, умыть, одеть ребенка гораздо легче, чем добиться, чтобы он сделал это сам. Мама, папа торопятся на работу, им лишь бы успеть отвести ребенка в ясли, в сад или к бабушке — скорей, скорей! А у бабушки и вовсе нет сил преодолевать сопротивление малыша. И уступки следуют одна за другой. Не умеет держать ложку — не беда: вырастет, научится. Сами накормим, лишь бы съел. Не умеет надевать штанишки — сами наденем. Шнуровка — ну, это уж и вовсе трудно!

А с ребенком в это время происходит вот что: с одной стороны, он становится иждивенцем, маленьким деспотом, с другой — теряет веру в свои силы, желание преодолеть вполне доступные трудности и таким образом отвращается от любого кропотливого труда. Но есть и третья сторона: ребенок начинает отставать в развитии, если, конечно, под развитием понимать не только умение говорить и запоминать стихи, а весь комплекс человеческих качеств, присущих гармонически развитой личности. Все это, на наш взгляд, опасно.

Нам часто приходилось слышать от родителей противоречивые рассказы о своих детях: о том, какой их ребенок внимательный, трудолюбивый, как он любит помогать взрослым — отец приходит с работы, он ему тапочки несет; семья садится за стол — он всем ложки раздает; мать моет пол — он тряпку берет и тоже моет. Но ... как только мы спрашиваем, как ребенок ест, одевается, сразу же слышим: «Он такой ленивый! Он не

хочет одеваться!» или «Оиа сама есть не хочет — леиится! И иеаккуратиая какая — сколько не учу, все проливает! А вообще настойчивая!»

Так что же — трудолюбивый или ленивый ребеиок перед нами, виимательиый к взрослым или не считающийся с их требованиями? Ни то и ни другое. Этот ребенок, как и всякий другой, очень хочет быть хорошим, получить похвалу близких, и там, где это не связаио с умениями, преодолением трудностей, он с удовольствием выполняет требования взрослых. В самом деле, приыести тапочки нетрудио, ои это умеет, умеет он и разложить ложки. Никакой специальной сноровки не иужно и для имитации мытья пола, так как ребеиок просто подражает внешним движениям матери, не заботясь о том, чтобы вымыть пол дочиста и вытереть досуха, т. е. о результате. А его хвалят просто за участие. Совсем другое дело, когда речь заходит о еде, одевании, умывании. Все это иадо уметь делать: правильио выполнять сами действия и обязательио получать совершеино определениый результат. Если ребеиок ие владеет этими умениями, ои иеизбежио сталкивается с рядом трудностей и неудобств, о которых зиает по прошлому опыту: начнешь есть сам, обязательио будут упрекать за то, что не так держишь ложку; обольешься — отругают («Такой большой, а весь суп на рубашке! Вот неряха!»). Да и долго получится: все уже встали из-за стола, а ты сидишь. И мать при этом предупреждает: «Опять просидел целый час, играть уже ие будешь!» Так ие лучше ли отказаться сразу, пусть покормят — и быстро, и легко, и поругают-то только в самом иачале.

Так постепеино формируется у малыша уход от трудностей, нежелание их преодолевать, стремление к обходным путям. И ребенок становится иждивеицем. Сначала в быту. Но негативное отиошеиие к трудиостям остается и переносится иа любую другую деятельиость, в том числе и учебную.

Если ребенок иаучится преодолевать трудности, овладевая бытовыми навыками, иавыками самообслуживаиия, стремясь достичь цели, то и этот опыт ои естествеино перенесет в новую ситуацию, в том числе и в обучение письму, чтеиию, счету.

Миогие родители далеко ие сразу соглашаются с тем, что ребенок отказывается делать имеино трудные вещи, что имеиио здесь проходит граиица между его «трудолюбием» и «леиью». Они обычно говорят: «Да что вы! Он просто ие хочет! Ои все понимает, знает, что для чего нужно, со всеми вещами может управляться». Типичная ошибка родителей заключается в иепоиимаиии того, что зиать и уметь не одно и то же. Дети действительно очеиь

рано узнают назначение всех окружающих их в быту предметов, но не умеют использовать их правильно, действовать с ними.

Мы обнаружили это не только в жизни, но и в очень простом эксперименте. Детям 3—4 лет предлагали поиграть. На маленький столик клали расческу, кукольную туфельку и ложечку, а на руки брали большую красивую куклу, на ноге у которой не было одной туфельки. Каждый ребенок тянулся к кукле, хотел с ней поиграть, но дальше они действовали по-разному. Все дети замечали, что на ноге у куклы нет туфельки, но лишь немногие пытались надеть ей вторую. Почти никто не мог сделать этого без помощи взрослого, потому что это действительно очень трудно для малыша, и он это чувствует. Большинство же и не пытались это сделать. Они прикладывали туфельку к ноге куклы, как бы показывая, что прекрасно знают, для чего она предназначена, и тут же просили: «Тетя, надень!» Если поблизости была мать, то просто протягивали ей куклу и туфельку, и та быстро и ловко выполняла задание. Почти то же самое происходило с расческой: дети однократно проводили ею по волосам куклы, иногда даже тыльной стороной. Правда, среди девочек были и такие, которые всаживали расческу в волосы куклы, а некоторые даже расчесывали, но, как правило, в прямо противоположном нужному направлении. У большинства детей действия с расческой носили чисто символический характер. Самые большие различия проявились в действиях с ложкой: некоторые дети довольно долго кормили куклу, другие просто отказывались брать ложку в руки, третьи действовали с ней так же, как и с расческой, имитационно.

Родители и даже воспитатели в детских садах, увидев это, говорили, что дети просто «не хотят» играть, им «неинтересно». Но дело здесь было в другом — дети не **владели предметными действиями.**

Когда этих детей научили надевать обувь, пользоваться расческой, обращаться с ложкой и снова предложили им ту же игру, все изменилось, как по волшебству. Они деловито и умело обували куклу, расчесывали ее, кормили и делали это по всем правилам, а не символически.

Однако еще раз напоминаем: научиться всему этому для ребенка нелегко. Нам кажется, что мытью рук вовсе не надо учить. Ребенок может посмотреть, как это делает мама, папа, бабушка и, если захочет, вымоет руки сам. Мы и не замечаем, что привычно выполняем при этом целую цепочку самых различных, слившихся вместе, действий: берем в руки мыло, подставляем его под струю воды, когда оно станет влажным, растираем его между

ладонями, намыливая их, кладем мыло на место, круговыми движениями распространяем мыло на тыльную поверхность рук, подставляем руки под струю воды и снова круговыми движениями смываем мыло с рук, стряхиваем воду, закрываем кран. Итак, десять отдельных операций, каждая из которых имеет свой смысл, свою задачу. А ребенок об этом **не знает.** Если учить его всем этим действиям отдельно и последовательно (сначала брать в руки мыло и смачивать его под струей воды, потом, когда он овладеет этим, намыливать ладони, потом производить круговые движения руками и т. д., каждый раз объясняя, для чего делается именно эта операция), гигиенический навык у ребенка сформируется и быстро, и правильно, и без особых затруднений, а при повторениях закрепится, станет привычкой. Каждый раз перед ребенком будет возникать новая трудность, но посильная, вполне преодолимая. И, преодолев ее, он получит удовлетворение, подкрепленное похвалой взрослого. Каждое достижение ребенка — шаг к его самостоятельности — должно фиксироваться. И уж если мы уверены, что ребенок может сделать все сам, подменять его не следует.

Трудности в овладении навыками будут встречаться в любой деятельности. Они будут изменяться по содержанию, по степени сложности, и взрослым придется искать, придумывать способы помощи, основанные на анализе самого навыка. Но **помощи,** а не подмены! Например, когда в старшем дошкольном возрасте дело дойдет до шнуровки ботинок, можно будет сделать игру-пособие: две картонки с расположенными параллельно дырочками диаметром 0,5 см; шнуры или веревочки соединяют две половины будущего мостика или крыши, потом 4 дырочки с использованием принципа перекреста и т. п.

Научившись последовательно овладевать навыками один за другим, ребенок, придя в школу, сможет так же поэтапно учиться, не уходя от трудностей и не испытывая угнетающего ощущения несостоятельности и беспомощности. При этом надо помнить, что в ходе овладения детьми определенными навыками при правильном руководстве со стороны взрослых формируются не только волевые, но и познавательные процессы — ориентировка в окружающем предметном мире, анализ условий деятельности и своих собственных действий, усвоение их логики и др. В дальнейшем все эти умения окажутся незаменимыми в усвоении всех школьных дисциплин.

Теперь обратимся к трудностям второй категории — к тем, которые требуют самостоятельного, инициативного поведения ребенка. Они тоже возникают перед ним очень рано. Например, машинка закатилась под тахту, и ребе-

нок, чтобы достать игрушку, догадывается выкатить ее с помощью половой щетки на длинной палке. По мере того как малыш растет, меняется содержание его игр, занятий, усложняются интеллектуальные задачи, которые ему приходится решать. Но новые, незнакомые, проблемные ситуации, в которых он должен самостоятельно мыслить, самостоятельно искать выход, мобилизуя весь свой прошлый опыт, остаются. От того, как отнесутся к трудностям взрослые, будет зависеть развитие мышления ребенка — сначала наглядно-действенного, потом наглядно-образного, а затем и возникающего на их основе понятийно-логического.

Вечер. Вся семья в сборе. Пятилетний Павлик строит ворота. Но, когда он пытается прокатить через них свою любимую машину, ворота с грохотом валятся. Павлик замечает, что машина задела за верхнюю планку ворот, и теперь берет бруски повыше. Но новые ворота снова рассыпаются — они недостаточно широки. «Будет этому конец!» — взрывается мама, которой только что удалось сесть за книжку. И, обращаясь к отцу, требует: «Да помоги же ему!» Папа отбрасывает газету и мгновенно справляется с задачей. Ворота готовы — Павлику остается только прокатывать взад-вперед машину, что ему, кстати, быстро надоедает. А ведь куда полезнее было бы поступить иначе — подсесть к Павлику и подсказать ему способ действия: «Попробуй еще раз построить и вези машину осторожно, посмотри, в чем дело». И Павлик наверняка сам нашел бы выход, сделал бы ворота не только выше, но и шире. При этом он получил бы практическое представление о роли высоты и ширины в постройке, о соотнесении предметов по этим признакам. Это не было бы еще осознанное знание, но основа для него была бы создана. А папа мог бы и помочь этому процессу, объяснив все происшедшее: «Вот видишь, ворота были низкие и узкие, и машина не проходила. Ты сделал их высокими и широкими, как раз для этой машины. Молодец!» Но оценка взрослым действий малыша должна именно фиксировать, закреплять найденное ребенком самостоятельно, а не предварять его действия.

Предположим, прошел год. Шестилетний Павлик хочет построить уже не ворота, а станцию метро, изображенную на рисунке-образце, сложную постройку из множества элементов. Эта конструктивная задача потребует от него многого: он должен прочесть схему, соотнести изображенные там элементы конструкции с имеющимся у него набором «строителя», представить себе их пространственное расположение, подобрать детали по форме и величине. Необходимость этого Павлик уже прекрасио понимает,

но в этом сложном случае действовать привычным путем проб и примеривания нецелесообразно — слишком долго придется пробовать, перебирать варианты, никакого терпения не хватит. Вот тут отец или мать тоже могут прийти на помощь, подсказать новый способ сопоставления: сначала наложить отдельные элементы друг на друга, а затем и измерить их с помощью мерки.

Сопоставление, измерение разных предметов с помощью мерки не только помогают детям в их практической и игровой деятельности, но и являются одним из важных моментов формирования элементарных математических представлений, необходимых для успешного школьного обучения.

Тот же способ можно подсказать и девочке, которая, намереваясь сшить кукле платье, изрезала и испортила уже множество лоскутков.

Подсказать способ, помочь овладеть им много сложнее, чем сделать за ребенка его дело, но насколько же это полезнее! Ведь в этом случае ребенок сможет самостоятельно выполнять множество дел, преодолевая возникающие трудности на пути к цели. А значит, разовьются его воля, настойчивость, интеллектуальные способности. А главное, такое преодоление обязательно принесет радость победы, удовлетворение собой, сознание своих возможностей. И это умение находить способ решения возникающих проблем подготовит его и к преодолению трудностей будущего учения.

Итак, с какой бы категорией трудностей мы ни встретились, у родителей есть два пути: либо пойти на поводу у ребенка, оградить его от трудностей, либо побудить малыша самостоятельно преодолевать те из них, которые для него по силам, приходя, когда это нужно, на помощь, но не подменяя ребенка.

Первый путь поначалу кажется гораздо более легким, он менее конфликтен, но это лишь видимость благополучия. Такой облегченный вариант делает и ребенка, и родителей не подготовленными к тем сложным проблемам, которые неизбежно возникнут в школе.

Второй требует значительно больших усилий вначале, но они вознаграждаются сторицей, благотворно воздействуя на развитие психики ребенка, и прежде всего на формирование его волевых качеств. Поэтому очень важно специально учить детей способам деятельности, преодолению трудностей, выдвигая перед ними все усложняющиеся задачи. Конечно, они должны быть не только посильными, но и интересными, занимательными. «Сделать серьезное занятие для ребенка занимательным — вот задача первоначального обучения» (К. Д. Ушинский).

Разумеется, воспитание стремления к трудностям и умения их преодолевать, закрепление привычки к длительному интеллектуальному и волевому напряжению как условия достижения цели потребуют от вас самих терпения, времени и, конечно, личного примера. Но зато вы с полным правом и чувством удовлетворения сможете сказать· «Ребенок любит труд, потому что умеет преодолевать главную трудность — свое неумение».

Обогащать чувственный опыт

Известно, что дошкольника надо многому научить, иначе он окажется неспособным усваивать школьную программу. Родители понимают: учить надо так, чтобы стимулировать психическое развитие ребенка, знают, наверное, даже термин «развивающее обучение». О том, чему и как учить, написано немало. И все же сплошь и рядом наталкиваемся на удручающий факт: родители плохо представляют себе, что же именно они должны делать. Программы у них нет, и они начинают метаться: чему учить? Какую книжку прочесть, какую игрушку купить?

И бедные дети — под давлением родителей — пишут палочки, выучивают числовой ряд бог знает до каких величин, заучивают наизусть длинные, непонятные им стихотворения и многое, многое другое. Но что это дает для их психического развития — развития восприятия, мышления, самостоятельной речи? Да просто для того, чтобы у малыша появился интерес к окружающему, любознательность? Давайте присмотримся к такому ребенку.

Оле 5 лет. Она добросовестно повторяет за бабушкой: «Один, два, три... двадцать один, двадцать два... тридцать один, тридцать два, тридцать три...» Конечно, Оле это не очень интересно, но память у нее хорошая, а бабушка не скупится на похвалы и обещания: «Вот мама придет, мы ей покажем, какая ты умница, можно уже идти в школу!» И мама, вернувшись с работы, вторит ей «Ах, какая умница-разумница! Завтра суббота, пойдем в «Детский мир», я тебе новую куклу куплю». Ну как тут не стараться? И бабушка с Олей стараются — считают уже до 50.

Но вот мы приходим в гости к Олиным родителям, и нам, конечно, демонстрируют чудо-девочку. Оля бойко считает до пятидесяти и с нетерпением ждет восхищения окружающих. Однако я кладу перед ней 10 спичек и

прошу сосчитать их. Оля сделать этого не может — она снова, как попугайчик, повторяет названия чисел, совсем не глядя на спички. «Сколько же тут спичек? — продолжаю настаивать я. — Давай пальчик, посчитаем». И ставлю Олин палец против первой спички. Но девочка меня не понимает, ей невдомек, что счет — средство определения количества, что все эти слова, которые она выучила и говорит «по порядку», имеют отношение к реальным предметам. Тогда я говорю: «Оля, давай поиграем. Я возьму спички, и ты возьми столько же...» И беру 4 спички. Оля с удовольствием вступает в игру и берет все остальные. «Оля не знает слов «столько же», — недовольно говорит мама, а бабушка и вовсе смотрит на меня, как на коварного врага. Но дело здесь не в словах: у Оли просто нет никаких количественных представлений, она не может действовать, даже подражая мне.

Не менее печальное зрелище — знание ребенком букв, не связанное со звуко-буквенным анализом слова, а тем более с умением составлять из букв слова и слоги. Такое «знание» может оказаться серьезным тормозом на пути к овладению грамотой.

Но даже там, где таких грубых ошибок родители не делают, где ребенок посещает детский сад и действительно умеет считать до 10, сравнивать предметы по количеству и знает многое другое, набор знаний и сведений, полученных ребенком дома, оказывается таким разрозненным, что учителю очень трудно на них опереться. Конечно, бывает, родители заранее проходят с детьми программу I класса, но и это далеко не всегда благо.

Так чему же учить ребенка, для того чтобы он правильно развивался и был готов к школе?

Ребенка нужно учить всем навыкам и умениям, которые необходимы в быту: правильно пользоваться предметами, окружающими его, именно действию, а не знаниям о предметах быта.

Нужно учить играть — сначала просто оперировать игрушками, подражая реальным действиям, их логике, их последовательности. Потом, только потом, когда ребенок уже умеет самостоятельно действовать, разыгрывать целые сюжеты, в которых главное — отражение отношений между людьми. Вот на этом (только на этом!) этапе действия уже могут стать чисто символическими, а реальные предметы заменяться другими, с помощью которых можно изображать нужное действие, а в дальнейшем и вовсе лишь словом, обозначающим действие.

Когда ребенок пройдет весь этот игровой путь, он приобретет очень многое, значительно продвинувшись в своем развитии. Сначала формируются, осмысливаются

сами действия с предметамн, потом — отношения между людьми, окружающимн ребенка, их взаимная завнсимость, собственное место ребенка в этих взаимоотношениях. Дальше — нравственные нормы, этическая сторона взанмоотношений, нормы н способы общения, эмоциональный отклик на плохое и хорошее.

От уровня развития игры в значительной мере завнсит развнтие мышления и речн. Ребенок, играя, заменяет отсутствующие предметы предметами-заменителями, иногда даже воображаемыми. И это не просто игра, а становление функцин замещения, с которой ребенок на новом уровне встретится при изучении языка, математики, в любой другой мыслительной деятельности. Ребенок, играя, учится планировать свон действия, и это умение поможет ему в будущем перейти к планированню учебной деятельности. Но чтобы игра дала ребенку все, что может дать, его надо **учить играть.**

Нужно учить также рисовать, лепить, вырезывать, наклеивать, конструировать. Рисуя, строя, создавая пластнлиновых чудищ, ребенок переживает радость творчества, отражает свон впечатления, выражает свое эмоциональное состояние. К сожалению, лишь немногие родители задумываются над тем, что рисование и конструирование — первая продуктивная деятельность ребенка. Мы, взрослые, в процессе своей деятельности почти всегда создаем реальный продукт, получаем результат, который можно объективно оценнть, сравнить с образцом. У детей же до поры до времени такой деятельности нет. И вот она появляется — это рисование, лепка или конструирование; и перед ребенком встают совсем новые задачн: чтобы сделать рисунок, лепную фигурку, аппликацию, постройку, нужно хорошо видеть, правильно воспринимать образец илн представлять себе то, что будешь стронть, лепить, рисовать. Нужно увидеть, что даже самый простой дом состоит нз стен н крышн, увидеть их форму, взанмное расположение в пространстве, соответствне по велнчнне. Однним словом, нужно пронзвести сложный (для ребенка) анализ. Но н это не все. То, что увндел, надо уметь воспроизвести, т. е. сделать такой же дом.

Значнт, рисованне, конструнрование, лепка, вырезывание открывают перед нами возможность научить ребенка видеть, анализнровать окружающие предметы, правильно воспрнинимать их форму, цвет, величину, соотношение частей, их пространственное расположение. Одновременно это дает возможность научнть ребенка действовать последовательно, планировать свон действня, сравнивать результат с тем, что задано, задумано. И все эти умения тоже окажутся чрезвычайно важнымн в школе. Если

ребенок умеет планировать свои действия в каком-то одном виде деятельности, например конструировании, ему много легче перенести эти умения в новую ситуацию, в новую деятельность. Если дошкольник умеет сравнивать результат своего труда с заданным образцом или с реальным предметом, то сопоставление результата своих действий с требованиями учителя или учебника окажется для него не таким уж сложным делом. Мы уже не говорим о том, что, рисуя, ребенок приобретает твердость руки, учится ориентироваться в пространстве листа, соотносить силу нажима на карандаш с толщиной линии и просто правильно держать карандаш. И все это ему пригодится, когда он начнет учиться писать.

Вдобавок все эти виды деятельности ребенку интересны, они дают возможность получить удовлетворение от преодоления трудностей, от достижения намеченного результата, учат настойчивости,— в общем, развивают те качества, которые так необходимы в школе.

О том, как организовать совместные занятия с детьми по труду и рисованию, есть специальные книги[1]. Нам же хочется подробно поговорить о том, что часто ускользает от внимания взрослых: в раннем и дошкольном возрасте совершенно необходимо научить ребенка смотреть и видеть, слушать и слышать, ощупывать и осязать, т. е. обогащать чувственный опыт. Взрослым часто кажется, что это происходит само собой — раз есть глаза, значит, ребенок увидит, а со временем и поймет все, что вокруг происходит; раз есть уши — услышит. Но, к сожалению, это не так. Стихийный опыт, который ребенок приобретает сам, конечно, играет огромную роль в его развитии, но далеко не всегда оказывается полноценной основой для школьного обучения. Даже то, что ребенок видит ежедневно, с чем он постоянно имеет дело, может оказаться «неувиденным» — не зафиксированным в сознании, неосознанным, непонятым.

Казалось, есть ли на свете что-либо, с чем ребенок сталкивается чаще, чем с водой или с песком? Вода сопровождает его с самого рождения — он ее пьет, он с огромным удовольствием (или неудовольствием) бултыхается в ванне, купается в речке, играет с водой; он лезет в лужи, как только отвернется мама, пускает бумажные кораблики в ручейке... А песок? Не успеет ребенок стать на ноги, а родители уже жалуются, что не могут вытащить его из песочницы...

[1] См., например: *Васильева-Гангнус Л. П.* Уроки занимательного труда.— М., 1979; Курчевский В. В. Быль-сказка о карандашах и красках.— М., 1980.

А теперь попробуем разобраться в том, что же дети знают о воде, песке, камнях и земле. Оказывается, совсем немного. А главное, их сведения не могут стать основой для понимания школьного материала или для восприятия художественных произведений. Маленькие дети — те, которым еще нет четырех, вообще, оказывается, могут и не узнать воду и песок, если встретятся с ними в необычной ситуации. Песок, например, если они видят его не в песочнице, а в маленькой баночке, уже и не песок вовсе, а что-то незнакомое.

А что могут рассказать дети обо всех этих хорошо знакомых из собственного опыта «вещах»? Что они помнят о них, что знают об их свойствах, о той роли, которую они играют в жизни человека, животных, растений?

Давайте послушаем самих детей. Что ответят они нам на вопрос, где они видели воду, что они с ней делали и что вообще можно с ней делать. Вот их ответы: «Вода бывает в море...», «Рыбки там плавают, в магазине...», «А я с ней ничего не делала...». Дети вспоминают либо то, что произвело на них сильное впечатление, что выходит за рамки их повседневного опыта, либо то, что обсуждали со взрослыми. Но совсем не вспоминают то, что происходит каждый день, не говорят, что вода течет из крана, что они умываются водой, пьют ее, что мама в воде стирает, моет ею пол и окна. Если же мы напомним им про это, спросив: «А утром ты умывался сегодня?» или «Ты руки мыла сегодня?», дети согласятся, обрадуются, но вспомнить еще что-либо по большей части не смогут. И о песке дети тоже расскажут что-нибудь необыкновенное, неповседневное, а вот о песчаных дорожках на участке детского садика или о песочнице возле дома и не вспомнят.

Верочке 4 года. Она стоит во дворе детского сада, совсем недалеко от песочницы, и говорит: «Песок? Там, далеко, надо ехать на автобусе, и там будет песок...» Ее подруга Наташа добавляет: «На даче, там большая куча...» Катя говорит, что «песком можно печку мазать. Папа мой печку замазывал, крутил-крутил, и получилась какая-то каша-малаша...»

Ну а камни? «Нигде не нашла»,— говорит Леночка, хотя ей уже 5 лет. Правда, мальчики знают о камнях несколько больше. Леночкин ровесник Женя объясняет: «Камень можно бросать во врага. В змею, например. Еще лучше, если обмазать глиной. Змея откроет рот, чтобы укусить, а я раз — и залеплю его камнем. И она не укусит».

Что же мы в итоге можем заключить?

В младшем и среднем дошкольном возрасте у детей

нет сколько-нибудь систематизированных представлений об окружающей их неживой природе, с которой они сталкиваются повседневно. Меняется ли это положение в старшем дошкольном возрасте, когда ребенок находится уже на пороге школы?

Свете и Ване уже по 6 лет, и мы задаем им те же самые вопросы. Интересуемся: «Где вы видели камни?» Света: «Не знаю». Ваня: «А я видел на юге, в Крыму...» — «Верно говорит Ваня. Вспомните, где еще бывают камни». Света: «В горах. Еще в Африке». Ваня: «На Кавказе. Они там громадные».— «Что вы делали с камнями?» Света: «Собирала». Ваня: «Ничего...» — «А что можно делать с камнями?» Света: «Можно из них делать кирпичи. Сначала их складывают, потом специальным клеем склеивают. Из красивых камней делают серьги...» Ваня: «Его если расплавить, ничего особенного не будет. Его ж не раскусишь, потому что он такой крепкий. Если враг нападет, можно кидать. А у меня были такие камни, и я так чиркал их, и вылетали искры, и, когда не было спичек, так зажигали. Если его даже бросить, не разобьется камень».

Новый вопрос: «Где вы видели песок?» Света молчит. Ваня: «В Крыму и на Кавказе».— «А где бывает песок?» Света: «Под землей». Ваня: «Везде. Даже в Москве, на даче. Если землю раскопать...» — «Что же вы делали с песком?» Света: «Ничего». Ваня: «Ямку рыл...» — «А что можно делать с песком?» Света: «Играть. Копать его. Домики делать. Песком посыпать дорожки, чтобы скользко не было...» Ваня: «Если цемента подбавить и воды, можно сделать цемент. Домик можно построить. Можно яму вырыть и картошку посадить. Если земля засохнет от солнца, она покроется белым, и получится такой песок».— «А где вы видели землю?» Света: «Сверху дороги». Ваня: «Около сада».— «А где еще бывает земля?» Света: «Сверху песка и сверху дороги». Ваня: «Везде. Около сада и около травы, если раскопать, земля...»

Теперь про воду: «Где вы видели воду?» Света: «В речке». Ваня: «В речке. Еще в кране...» — «А еще где бывает вода?» Света: «В речке. В колодце. Когда вода кончится, можно из колодца брать воду. На даче бывает водичка...» Ваня: «Еще бывает в пруду, но там нельзя ее пить. Только из ручейка, где канава, можно».— «Что вы делали с водой?» Света: «Я умывалась». Ваня: «Пил...» — «Что еще можно делать с водой?» Света: «Умываться. Можно, если чай горячий, добавить холодной воды, чтобы был теплый. На даче бывает водичка, можно в ней купаться, если она теплая. Я не купалась — была холодная...» Ваня: «Ею поливают, чтобы кустики росли. Еще

пить можно. Еще кипятить можно. Когда макароны, туда подливают воду, кашу варят. Если б не было воды, солнце все бы высушило...»

Мы задавали эти вопросы многим детям, но привели в пример Свету и Ваню, потому что их интересно сравнить: Света отвечала на наши вопросы так, как большинство ее сверстников; Ваня же давал более полные и точные ответы. Мы видим, что в отличие от младших старшие дошкольники пытаются привлечь и свой личный опыт, и то, что они слышали от взрослых, что узнали из книг, радио, телевидения. Им уже интересно, какую роль вода, песок, камни, земля играют в жизни человека. Более того, Ваня пытается понять, какую роль они играют в жизни природы. Из его ответов видно, что он наблюдал, искал, думал.

И все-таки как же тем не менее скудны, разрозненны, а порой и искажены представления детей, как трудно им осмыслить и осознать свои «неорганизованные» впечатления! А между тем именно эти впечатления — впечатления от окружающего мира, от наблюдений за неживой природой, ее объектами — землей и водой, глиной, песком, камнями и воздухом, за их изменениями и превращениями; за ее явлениями — дождями, снегопадами, обвалами, ветрами, наводнениями, грозами — закладывают первые основы мироощущения ребенка. И мы можем и должны научить его быть внимательным к тому, что его окружает. Именно так мы создаем основу для живого восприятия произведений искусства — рассказов, стихов — не просто материала для заучивания, а поэзии, которая вызывает у него эмоциональный отклик. Да хотя бы вот это, всем знакомое:

Белый снег пушистый
В воздухе кружится
И на землю тихо
Падает, ложится.

Это ведь надо увидеть, пережить радость от первого снега, от того, как пробежался по нетронутой белизне, как ловил снежинки. А мама говорила: «Смотри, какой белый, пушистый, лежит ровно, каждый след на нем виден!»

Природа дает нам множество возможностей для развития мышления ребенка, для того, чтобы научить его видеть существенные свойства предметов и явлений и опираться на них в своих действиях. В самом деле, песок — сыпучий, камень — твердый, вода — жидкая. И дети используют эти свойства во время игры. Вот только далеко не всегда сознательно могут их изменить: играя с

сухим песком, огорчаются, что не получается куличнк, но не догадываются сделать его мокрым — полнть.

Однако самое интересное заключается в том, что знакомство с неживой природой дает нам совсем особые возможностн познакомить ребенка с **объективной причинностью.** Это трудно сделать, общаясь с живой прнродой, н совсем невозможно, когда ребенок сталкивается с обиходными, бытовыми вещами, тоже неживыми, но сделаннымн человеком, потому что ведут себя все эти предметы так, как этого хотим мы, онн нам подчиняются.

А неживая природа? Изменения, происходящие в ней, далеко не всегда предсказуемы, хотя и нмеют в своей основе вполне познаваемые, объективные закономерности. Конечно, ребенку не нужно объяснять все это теоретически, но надо постепенно знакомить его с объективной причинностью. Это тем более необходимо, потому что мы часто замечаем: дети объясняют природные явления по аналогии с нзвестнымн им причинами превращенин, происходящих по воле человека. И главным действующнм лицом оказываются прн этом человек, его нужды н желания. «Иголка утонула, потому что ее старик увидел и утащил»,— говорнт трехлетний Юрик. А по мнению пятилетней Ирочки, лед появился на реке, «потому что на коньках кататься надо».

От нас с вами зависит, как скоро эти представления заменятся подлинным пониманием причинности. А затем ребенок начнет поннмать н временны́е отношения, н цикличность природных явлений.

Не менее важно уже в дошкольном возрасте знакомить детей с одним из важнейших законов природы, существования материи — изменчивостью. Где же еще познакомить с этим детей, как не в повседневной жизни, в естественных и всегда привлекательных для ребенка условиях: постоянно происходнт смена дня н ночн, смеияются времена года, нзменяется состояние воды н т. п. А взанмная завиcнмость между разнымн явлениями природы — живой н неживой, между природой н тем, что делает человек,— мало лн тому примеров на каждом шагу, буквально везде?

Как видите, у взрослых богатейшие возможности для развития мышления, которые надо только уметь нспользовать. Красота родной прнроды не может не привлечь внимания воспнтателя, она — его первый помощник, первый союзник. Любовь к родной природе во всем ее многообразии закладывает первые основы любви к Роднне. Она пробуждает в ребенке чувство прекрасного, рождает мысль, создает эмоциональный фон жизнн н деятельностн. Все, что ребенок воспринимает эмоцнональ-

но, усваивается быстрее и прочнее, оставляет след на всю последующую жизнь.

Но как все это осуществить практически? Для этого, как показывает опыт, почти не нужно специального времени, необходимо лишь пристальное внимание к тому, что видит, слышит и делает ребенок. Нужно вовремя сосредоточить его внимание на происходящем, чтобы оно не уплыло, не исчезло из памяти как что-то неважное. Конечно, иногда полезно чуть-чуть изменить ситуацию, чтобы важность, значимость события стала очевидной. Взрослые всегда так или иначе организуют деятельность ребенка — его игры дома и на прогулке, его занятия, быт. В эту организацию тоже можно внести небольшие изменения, которые помогут ребенку обратить внимание на то, что его окружает, познать свойства предметов, с которыми он действует, увидеть связь и зависимость между ними и своими собственными действиями, ошибками и достижениями. Ну, например, когда ребенок идет умываться, тихонько перекрыть воду. Нет воды! Нельзя умыться! А сколько теперь будет радости, когда вода появится! И вовсе не покажется скучным разговор о том, что без воды нам было бы очень плохо.

Чтобы руководить повседневными наблюдениями своего ребенка, помогать ему ориентироваться в окружающем, учить рассуждать, надо хорошо представлять себе, с чем, для чего и как вы будете его знакомить. Для этого необходимо продумать свои действия, составить план наблюдений. Например, вы хотите систематизировать знания ребенка о воде. Какие задачи вы поставите? Во-первых, познакомить с различными водоемами (природными и искусственными), с тем, как получают воду (из реки, озера; из-под земли, роя колодцы; собирают после дождя; растапливают снег). Во-вторых, дать представление о некоторых основных свойствах воды (жидкая, поэтому льется, принимает форму сосуда, в который налита; при нагревании превращается в пар, при замерзании — в лед). В-третьих, раскрыть применение воды в быту, ее значение для людей, растений, животных. В-четвертых, помочь осознать роль воды в любой профессиональной деятельности, рассказать о водном транспорте, о работе моряков, речников, рыбаков, о людях, охраняющих чистоту водоемов. В-пятых, научить беречь воду, приобщить к посильной природоохранительной деятельности. Как же реализовать все намеченные задачи, не перегружая ребенка, на доступном для него уровне и в то же время с максимальным развивающим и воспитательным результатом? Самые первые наблюдения — дома, в быту.

«Верочка,— говорит мама,— давай-ка вымоем пол. Вот

ведро, тряпка».— «Да как же мы будем мыть, ведь в ведре нет воды?» — удивляется девочка.— «И правда, самое главное забыла. Ведь без воды вымыть ничего нельзя. Спасибо, что напомнила,— благодарит мама.— Набери поскорее воды, да и в свое ведерко тоже». Мама и дочка принимаются за дело. «Видишь, как чисто стало. А давай представим, что бы случилось, если бы исчезла вода». Можно прибегнуть и к такой хитрости: когда ребенок намылит руки, незаметно перекрыть воду. Так постепенно он на практике убедится, для чего нужна вода в повседневной жизни и какой это великий дар природы.

На прогулке, наблюдая за поливальной машиной, можно рассказать, откуда берется вода, почему ее нужно беречь, попросить вспомнить, где еще и как помогает вода людям. При всяком удобном случае нужно пополнять представления детей о воде. Поводом для разговора на эту тему может стать любая ситуация.

Воскресенье. Вся семья в сборе. В этот день все завтракают вместе, но сегодня мама сообщает: «Воды нет, мы остались без чая» — и показывает пустой чайник. «Верочка,— просит папа,— открой кран. Может быть, вода пошла». Верочка проворно бросается к крану, но вода не течет. «Давайте съедим по яблоку и подождем»,— предлагает папа. «Нельзя,— говорит мама,— яблоко нечем вымыть». «А кашу нельзя сварить?» — интересуется папа. «Ну какая же каша без воды!» — «Что ж,— вздыхает папа,— одевайся, Верочка, пойдем за водой». И наверное, теперь девочка запомнит, что любимый ею чай — тоже вода и никакую еду без воды не приготовить, значит, повар не может обойтись без воды, как и водитель поливальной машины, и дворник, и, конечно, пожарник. Вот и начнется разговор о профессиях. Летом в деревне или на даче пойдите с ребенком по воду к колодцу, расскажите о подземных родниках, посмотрите, как несут воду ведрами из реки, как полощут там белье, объясните, что и вода, которая льется из крана, тоже прибежала к нам по трубам из речки.

А сколько ярких впечатлений, новых сведений может получить ребенок во время поездки к морю, прогулки по реке, озеру, на катере или лодке, семейного похода к ближайшему водоему! Только нужно учить его смотреть и слушать, поощряя любознательность.

Во время дождя поставьте вместе с ребенком под водосток таз, посмотрите, как он постепенно наполняется водой, послушайте, как звенят капли. Расскажите, что дождь идет из тучи, а в туче много-много капелек воды. После дождя выйдите с ребенком на улицу, обратите его внимание на то, что туч на небе больше нет: они

пролились на землю дождем, и поэтому на земле — лужи. А как чисто вымыл дождь асфальт, крыши домов, траву, листья деревьев! Вспомните и стихи.

Я водою дождевою
Землю мою,
Мою, мою,
Мою окна,
Мою крышу,
Мою улицу и двор,
Мою грядки и забор,
Уношу с дорожек сор.

Дождь идет, когда тепло. А вот зимой, когда холодно, из тучи идет не дождь, а снег. Пусть ребенок посмотрит на небо, покрытое темными, хмурыми тучами, понаблюдает за снегопадом, посмотрит, как тают на ладони снежинки, превращаясь в воду.

Лужа во дворе постепенно затягивается льдом, а горка становится ледяной, если полить ее водой. Значит, лед — это тоже вода, которая замерзла, потому что холодно. Лед скользкий, по нему хорошо кататься, а только что выпавший снег — рыхлый.

Весной можно начинать наблюдать за таянием снега: побежали ручейки, появились лужи — это растаял снег. Почему? Он нагрелся от солнечного тепла. В ручейках можно пускать кораблики, просто щепочки, смотреть, как они плывут: снег стал снова водой, и она потекла, унося нашу флотилию. А сосульки? Большие и маленькие, они висят всюду, их можно отломить и взять в руки — холодные, ледяные. Сосульки — это тоже лед. От тепла они тают, и получается вода.

Разумеется, есть много других ситуаций, когда ребенок может понаблюдать за водой, ее превращениями и понять ее роль в жизни человека, животных и растений.

Однако важно еще и специально организовывать деятельность, в которой ребенок, используя воду, будет осознавать ее свойства и вместе с тем учиться сравнивать, делать умозаключения, выяснять причины и следствия природных явлений, т. е. познавать мир. В этой практической деятельности постепенно будут развиваться его психические качества: восприятие, внимание, воображение, память, мышление, чувства, воля, речь.

Пятилетняя Верочка знает, что, когда снег тает, получается вода. Но вот мама приносит ведерко снега. Верочка бурно радуется: «Снег! Снег! А зачем?» — «Сейчас узнаешь. Какой он?» — «Белый». «Потрогай ручками».— «Холодный! Его есть нельзя! Заболеешь!» — быстро выдает она все свои познания. «Давай, Верочка, положим снег в мисочку и поставим на плиту. Как ты думаешь, что получится?» Глаза Верочки округляются, и она выпаливает, как открытие: «Пирог!» Вместе они

смотрят, как тает снег в мисочке, и Верочка с трудом осознает превращение, о котором она на словах знает давно. Весь снег растаял, в мисочке вода. Мама спрашивает: «Как ты думаешь, Верочка, где-нибудь далеко от дома, в лесу, зимой, когда кругом снег, можно ли получить воду?» Девочка молчит. «Вот я наберу снегу в чайник или ведро, поставлю на огонь. Что получится?» «Чай!» — радостно восклицает Вера.

Ну как не вспомнить после этого утверждение детского психолога А. В. Запорожца, что в дошкольном возрасте появляется «возможность усвоения знаний на основе объяснений, но только при опоре на четкие наглядные представления».

Итак, помимо фиксации наблюдений, помимо того, что мы постоянно связываем одно наблюдение с другим, выстраиваем их в логическую цепочку, необходима **организация детского опыта.**

В процессе наблюдения ребенок узнал, какую роль играет вода в быту людей, в их деятельности. Как закрепить эти знания? Организуйте игру.

Одежда для кукол нуждается в стирке. Сначала постирайте символически. Вид одежды никак не изменился, и вы затеваете настоящую стирку. Что для этого нужно? В первую очередь вода. Ее приносит сам ребенок, сам стирает, сам вешает белье сушить. И еще раз убеждается, что все, что попадает в воду, становится мокрым, а все, что в воде стирают,— чистым. Он видит, как вода льется, летят брызги, значит, с ней нужно обращаться аккуратно, чтобы не намочить одежду и не залить все вокруг.

В сухую погоду, когда песок не лепится, подскажите ребенку, что его можно намочить, полив водой. Только поливать песок, нести воду к песочнице должны не вы, а сам ребенок!

Обратите его внимание на то, что вода помогла справиться с задачей, изменив песок: он перестал сыпаться и стал лепиться.

Вы хотите познакомить ребенка с ролью воды в жизни животных и растений. Если в доме есть собака (или кошка), это сделать достаточно легко, ведь ее необходимо поить. Пусть об этом заботится ребенок. И когда он принесет свежей воды своему четвероногому другу, обязательно похвалите малыша и скажите: «Видишь, как она хотела пить. Без воды она погибнет». Если дома нет животных, сходите в гости к тем, у кого они есть.

Весной найдите ветки тополя, липы, сирени. Принесите их домой и поставьте вблизи окна в две молочные бутылки. В одну пусть ребенок нальет воды. Еще раз

рассмотрите ветки, вместе сделайте вывод, что обе они сейчас одинаковые — с чуть набухшими почками. Когда одна веточка зазеленеет, попросите ребенка подумать, почему не ожила другая, которая стояла в бутылке без воды. Предложите ребенку зарисовать две ветки: одну зеленую, с распустившимися листиками, в бутылке с водой, а другую — засохшую, в бутылке без воды.

Точно так же можно провести наблюдение за растениями, посаженными в землю: одно из них поливать, другое нет. Изменения состояния воды — превращение снега и льда в воду — тоже, как мы уже знаем, не будут осмыслены ребенком, если не помочь ему в этом. Поставьте мисочку со снегом на батарею: пусть ребенок объяснит, как образовалась вода. В другой раз положите снег в две мисочки. Одну поставьте на стол, другую — на батарею. Попросите ребенка объяснить, где и почему снег тает быстрее. Предложите проследить, что произойдет, если чашку с водой поставить в морозильную камеру холодильника. Спросите: «Куда девалась вода? Что нужно сделать, чтобы лед растаял?»

Опытным путем покажите ребенку превращение воды в пар. Поставьте на огонь миску с водой, доведите до кипения и смотрите, как поднимается над миской пар. Подержите над паром сухое стекло. Когда на нем осядут капельки воды, объясните, что пар — это тоже вода. Когда вода кипит, греется на очень сильном огне, она испаряется, становится паром. Охлаждаясь, пар снова превращается в воду.

Чтобы закрепить полученные опыты путем представления, летом понаблюдайте с ребенком, как в жаркий день вода испаряется (исчезает) в тазу. Утром, когда солнце еще не греет в полную силу, пар снова превращается в капельки воды, как на стекле. «Посмотри, вот они, капельки, на траве, на цветах. И называются они — «роса». Пройдись по росе босиком — все ноги мокрые, потому что роса — это вода».

Мы уже в разных ситуациях говорили с ребенком о том, что вода жидкая. Это можно еще раз подчеркнуть, проводя такой опыт: взять несколько сосудов — миску, чашку, лейку, ведерко, большой таз. Положить в миску что-либо твердое, хотя бы кусок мыла. Дать ребенку пощупать его — мыло твердое. Переложить его в чашку — оно все такое же, форма его не изменилась, потому что оно твердое. А если налить в миску воду, вода примет форму миски, потому что она жидкая. Вынув мыло из чашки, перельем туда воду из миски — теперь вода приняла форму чашки. А если мыло положить в ведро? Не меняется мыло. Почему? Оно твердое. Снова вынем мыло, а воду

перельем в ведерко: вода снова изменила свою форму, потому что она жидкая.

Очень просто показать также, что в воде одни предметы плавают, а другие тонут. Внесите в комнату большой таз с водой и предложите ребенку по очереди опускать в него разные, заранее приготовленные предметы — пластмассовые рыбки, уточки, деревянную лодочку, две линеечки (деревянную и металлическую), две ложки (деревянную и металлическую) и т. п. Вместе наблюдайте за тем, как одни предметы — пластмассовые и деревянные — плавают, а другие — металлические — тонут. Сделайте с ребенком бумажную лодочку и пустите ее поплавать.

Способы организации таких опытов могут быть самыми разными. Но все они должны пробуждать в ребенке исследователя.

Вот, например, вы наблюдали во дворе, как прокладывают под землей трубы, сказали, что это и есть водопровод — трубы, которые проводят воду из реки в наш дом. Но осознать это малышу не так просто. Дома папа может построить простую модель: поставить повыше какой-либо сосуд с водой, вставить в него трубочку, по которой вода пойдет в тазик,— получится маленький водопровод. Трубку можно закрыть пробочкой: кран закрыт, вода не течет, потом вынуть пробочку: кран открыт, вода течет, можно умыть куклу, набрать воды в кукольную чашечку и т. п Может быть, родители придумают и более совершенную модель. Важно только, чтобы все делалось вместе с ребенком, заинтересованно и увлеченно и чтобы он все понял во всех деталях.

Малышу часто бывает трудно сразу воспринять последовательность событий и понять причинную зависимость между всеми теми явлениями, которые он видит. Нужно помочь ему в этом, соединить разрозненные впечатления в целостную картину. Например, вы наблюдали с ним за дождем, объясняли и причину этого природного явления. Но этого мало, сведения следует систематизировать. Как это лучше сделать? Сразу же после наблюдения вы берете бумагу, карандаши и рисуете. «На улице было сухо,— говорите вы и заштриховываете черным карандашом землю (асфальт),— небо было голубое (верх листа штрихуете голубым), светило солнце (появляется солнце — желтый кружок с лучами)». Потом вы берете другой лист бумаги, рисуете ту же землю и небо, но там, где было солнце, появляется черная туча: «Пришла туча, закрыла солнце, а потом и все небо (туча постепенно распространяется на все небо). И тут из тучи пошел дождь (тут же «дождь» начинает покрывать лист бумаги косыми прерывистыми линиями)». Вы берете третий лист и говорите:

«Дождь прошел — вся вода из тучи вылилась (или «туча ушла», в зависимости от того, что вы видели), небо снова стало голубое (на новом листе рисуется голубое небо), вышло солнышко (на листе появляется солнце). А на земле осталась вода — лужи (рисуете голубые овалы на черной земле). Как видите, для того чтобы изобразить что-либо, совсем не надо быть художником. Разложив рисунки по порядку, получите своеобразный фильм, кадры которого передают последовательность событий: ребенку намного интереснее, если вы будете рисовать, чем просто рассказывать о происшедшем, да и слово получит зрительное, образное подкрепление, вызовет яркий, эмоциональный отклик. А воспринятое эмоционально, повторим, лучше понимается и запоминается.

Если же у ребенка уже есть опыт наблюдений и осознания простейших связей между наблюдаемыми явлениями, можно предложить ему самому изобразить последовательность событий. Такие книжечки «про то, что было» он станет с удовольствием делать, «читая» их друзьям и взрослым гостям дома. И постепенно малыш не только разовьет память, наблюдательность, художественные способности, но и обогатит свою речь, лексический запас. Кроме того, наблюдения не останутся разрозненными, а будут приведены в систему, связи и взаимозависимости между явлениями станут более зримыми для ребенка.

Можно привлекать старшего дошкольника и к иллюстрированию рассказов. Например, предложите ему сделать иллюстрированную книжку о превращениях воды (по рассказу Н. Калининой «Снежный колобок»).

Взрослый пишет текст, а малыш рисует картинки. Потом вы эту книжку сошьете, и ее можно будет читать. Сначала прочитайте рассказ целиком, а затем на листках альбомной бумаги внизу пишите текст для иллюстрирования. Первая страница: «Гуляли ребята во дворе. Лепили из снега бабу». Вторая страница: «Алеша слепил снежный колобок. Сделал ему из угольков глаза, а из палочек — рот и нос» (возможно, что здесь ребенок нарисует только колобок, не пытайтесь добиться большего, не вмешивайтесь в содержание его рисунков). Третья страница: «Алеша положил колобок в карман шубы. Он хотел с ним дома поиграть». Четвертая страница: «Алеша повесил шубу на вешалку и стал раздеваться». Пятая страница: «Потом Алеша хотел взять свой колобок. Смотрит, а из кармана — кап-кап-кап — вода капает (течет)». Шестая страница: «Посмотрел Алеша в карман, а там нет колобка».

Если ребенок рисует быстро, он может нарисовать всю книгу сразу, при этом не следует требовать, чтобы

рисунки были заштрихованы, раскрашены. Важно, чтобы в них правильно отразилась последовательность и сущность событий. Но если ребенок сам захочет сделать рисунки красками, с деталями, не мешайте ему. Только тогда иллюстрирование книжки нужно выполнять несколько дней (по две страницы в день). Когда ребенок кончит рисовать (только тогда, а не по ходу работы), обсудите с ним каждый рисунок, логику событий и задайте обобщающий вопрос: «Куда же делся колобок? И почему это случилось?»

Книжка, созданная ребенком, обязательно должна быть аккуратно сшита, показана всем окружающим и помещена в библиотечку.

Такие задания важны и для родителей: они помогают увидеть, чего ребенок еще не понял, в чем испытывает трудности и на что нужно обратить особое внимание в последующих занятиях с ним.

Для развития познавательного интереса дошкольника (необходимого условия его успешного учения в школе) вовсе не достаточно лишь правильно ответить на его многочисленные «почему?» и «отчего?». Наша задача — направить его любознательность, пробудить стремление к анализу и исследованию наблюдаемого. Нужно постараться, идя от интереса ребенка к какому-либо природному явлению, попытаться представить его достаточно целостно, в развитии и взаимозависимости с другими. Обогащая чувственный опыт малыша, знакомя его с системой представлений о природных явлениях и предметах, мы развиваем его способность рассуждать логически, делать выводы из наблюдаемых фактов, закладываем основы диалектико-материалистических представлений о природе.

От восприятия к мышлению

Основой всей познавательной деятельности дошкольника является чувственное познание — восприятие и наглядное мышление.

Для того чтобы ребенок научился воспринимать все богатство окружающего мира и осмыслять воспринятое, необходима специальная работа.

Часто родители говорят: «Мой ребенок такой приметливый, тотчас отличит свою игрушку, даже пятнышко на ней найдет, какого мы с вами и не заметим». И это чистая правда. Однако малыш вынужден отличать свою игрушку по пятнышку, потому что еще не умеет выделять ее среди

других по форме, цвету, величине, материалу, не умеет воспринимать ее, как целое. Поэтому он ищет ориентиры, которые не нужны взрослому человеку.

Именно полноценному восприятию, т. е. умению выделять предмет (явление) из ряда подобных или отличных, опираясь на цвет, величину, форму, звук, и надо учить ребенка. Для этого ему нужны образцы, с которыми можно сравнивать то, что он в данный момент воспринимает. За время человеческой истории выработались общепринятые мерки или, как их называют, эталоны, с которыми сопоставляют результаты восприятия все люди. Это системы геометрических форм, шкалы величин, меры веса, звуковысотный ряд, спектр цветов, система фонем родного языка и т. д. В самом деле, представьте себе, что вы очутились в новом для вас городе или районе. Вы смотрите на ряды домов и думаете: «Какой красивый район — дома разного цвета: желтые, голубые, зеленые. И не башни, как у нас, а высокие прямоугольники, вытянутые в длину. И окна в ширину больше, чем в высоту. А лоджии, наверное, не меньше четырех квадратных метров». Цвет, форма, величина — всё сравнивается с тем, что видено, известно из прошлого опыта. Без сравнения, сопоставления подлинного восприятия нет. А как же быть ребенку, которому еще не с чем сравнивать? Конечно, он и сам начинает накапливать свои эталоны — «мерочки». «Как домик»,— говорит он, увидев квадратный или прямоугольный предмет, «как солнышко» — круглый. Но чтобы восприятие развивалось полноценно, ребенку нужно помочь овладеть общепринятыми эталонами, научиться сравнивать с ними все то, что он видит, слышит, осязает.

Это было бы довольно просто — взять и натренировать ребенка на различение цветов, форм, величин, заставить запомнить, заучить все названия эталонов. Но беда в том, что такая тренировка, как выяснилось, не ведет к развитию: ребенок не сможет перенести эти знания в деятельность, использовать их в мышлении.

Развитие восприятия нужно построить так, чтобы у дошкольника в процессе его собственной деятельности накапливались зрительные, слуховые, осязательные, вкусовые образы. Полученные ребенком чувственные впечатления необходимо постоянно соединять со словом. Соединение того, что малыш воспринял, со словом, обозначающим воспринятое, помогает закреплять в представлении образы предметов, их свойств и отношений, делает эти образы более стойкими, четкими, обобщенными, т. е. подвижными. Если образы восприятия закреплены в слове-названии, их можно вызывать в представлении и тогда, когда от момента восприятия прошло много времени, а

самого предмета уже нет перед глазами. Например, ребенок может хорошо различать зрительно красный, синий, зеленый, желтый цвета, выбирать по образцу предметы этих цветов, но не знать их названий. Тогда при слове *красный* он не сможет вспомнить соответствующий цвет и выполнить инструкцию: «Принеси красную машину» или «Возьми красный карандаш». Не лучше будет обстоять дело, если ребенок знает слово *красный*, но не соотносит его с цветом. Если же слово *красный* соединилось у него с представлением об этом цвете, он сразу же выполнит просьбу.

Для того чтобы развитие восприятия и представлений у детей шло нормально, нужно правильно применять разные методы обучения — словесные, наглядные, практические.

Когда перед нами маленький ребенок-дошкольник, нельзя обучать его только через слово, пользоваться лишь словесной инструкцией, потому что дети не понимают еще значения многих слов, которые обозначают качества, свойства и отношения предметов, т. е. сенсорных эталонов.

Словесные методы обучения целесообразно сочетать с наглядными и практическими. Но и последние должны быть правильно отобраны. При работе по развитию восприятия необходимо применять образец (действия по образцу и выбор по образцу), подражание, «жестовую инструкцию», совместные действия взрослого и ребенка.

Конечно, учить малыша правильно воспринимать и представлять себе окружающий мир нужно в интересной для него форме, чтобы приобрести новые знания захотел сам ребенок.

Для того чтобы развить восприятие дошкольника, можно придумать множество игр, побуждающих ребят учитывать свойства и отношения предметов, например, провести игру «Что катится, что не катится». Ставится задача: докатить предмет до ленточки, разложенной на полу. Взрослый показывает малышу два предмета — кубик и шарик. Один из них он берет себе, другой дает ребенку. По сигналу они катят свои предметы по направлению к ленте. Естественно, что шарик докатывается до цели, а кубик — нет. Тогда предметы меняются — тому, у кого был кубик, дается шарик, а тому, у кого был шарик,— кубик. Ребенок начинает осознавать, что результат зависит не только от его стараний, но и от свойств предметов. Если теперь ему предоставить выбор, он наверняка возьмет шар. Именно когда форма предмета стала для него значимой, можно сказать, что шар катится, потому что он

круглый, а кубик не катится, потому что он не круглый, угловатый.

Когда у малыша сформируется интерес к предметам, их свойствам и отношениям, перед ним можно ставить уже чисто познавательные задачи. Например, в игре с матрешкой — «Поставь на место». Взрослый ставит матрешек в ряд по росту, соблюдая между ними равные интервалы и просит ребенка закрыть глаза. Дает ему матрешку и предлагает поставить ее на свое место в ряду. При этом ни в коем случае не следует обращать внимание ребенка на то, что ряд равномерно увеличивается или уменьшается по высоте игрушек: это будет подсказка, лишающая малыша возможности догадаться самому. Когда матрешка окажется поставленной на свое место, взрослый хвалит его. Если же место матрешки не будет найдено, задание выполняет взрослый, а затем снова ребенок. В случае, когда дошкольник окажется еще не подготовленным к пониманию принципа ряда, задание нужно отложить, не фиксируя его внимание на неудаче.

Если ребятам предлагаются игры, в которых они должны выделять свойства и отношения предметов, слова-названия даются только после того, как дети выполнят задание. Например, когда ребенок прокатывает шар и куб, мама или папа говорят лишь: «Кати шар, кати кубик, докатился, не докатился». Но после того как он понял, что шар катится, а кубик нет, они называют новые слова — *круглый, угловатый* — и обобщают полученный опыт: «Круглое катится, а угловатое не катится». После этого хорошо предложить ребенку прокатить другие круглые и угловатые предметы, чтобы закрепить усвоенное представление.

В игре с матрешкой вначале нужно лишь сказать: «Поставь матрешку на свое место», не указывая ее величину. Когда же ребенок выполнит задание правильно, следует обосновать его действия: «Верно, матрешку нужно поставить тут, она **меньше**, чем вот эта, и больше, чем вот та».

Еще раз подчеркиваем: названия свойств и отношений предметов нужно вводить только после того, как последние будут усвоены на опыте. Названные раньше, чем сами свойства и отношения станут значимыми, слова не превратятся в эталоны, а будут механически заучены. Они не помогут ребенку в новой ситуации вспомнить нужный предмет, качество, свойство и действовать, опираясь на слово.

В этих играх мы развиваем не только восприятие, но и мышление, речь. Соединяя восприятие предметов,

свойств, отношений, действий с их названиями, мы создаем прочную основу для того, чтобы само слово оказалось полноценно усвоенным — вызывало нужное представление, достаточно точное и вместе с тем обобщенное. Так, узнав на опыте, что круглые предметы катятся, а угловатые нет, малыш делает очень важное обобщение, а поставив матрешку «по росту» на ее место в ряду, он, пусть даже неосознанно, опирается на представление о ряде, т. е. о том, что матрешки выстроены в порядке возрастающей или убывающей величины.

Особую роль в развитии восприятия и представлений ребенка о свойствах и отношениях предметов играют различные дидактические (обучающие) игрушки: матрешки, пирамидки, кубы-вкладки, башенки, «почтовый ящик». Все они дают возможность малышу не просто выполнить задание, а овладеть определенными способами ориентировки в заданни. Владение этими способами, в свою очередь, предопределяет успешность его продвижения в познанни действительности:

Вначале ребенок, который еще не понимает, от чего зависит успех его действий, пытается действовать силой — втолкнуть бóльшую матрешку в меньшую, . просунуть кубик в круглое отверстие «почтового ящика». Не торопитесь спешить ему на помощь и облегчать нахождение способа действия. Только открытый самостоятельно, он будет усвоен и применен в новых обстоятельствах. И самый первый способ, которым он должен овладеть,— это **пробы.** Этот способ будет служить ему всегда, когда он столкнется с новыми, незнакомыми для себя условиями деятельности, с проблемной ситуацией. Для того чтобы пробы были результативными, ребенок должен научиться отбрасывать неверные варианты (т. е. не повторять ошибки) и закреплять верные. Наберитесь терпения, не говорите, что он действует неверно, пусть малыш поймет это сам и догадается, как нужно достичь цель.

Самостоятельные пробы приведут и к первым самостоятельным выводам. Ребенок поймет, какую роль в его действиях играют свойства и отношения предметов (величины при складывании матрешки, форма при заполнении «почтового ящика»), и начнет сознательно опираться на них. Став старше, он сможет выделять и соотносить эти свойства зрительно и выбирать нужные из множества.

Предложите старшему дошкольнику такую интересную игру: вырежьте и расположите вперемежку на столе стены 3—4 бумажных домов одного и того же цвета, но разного размера, без крыш, дверей и окон. Места, куда нужно будет вставить двери и окна, вырежьте. Бумажные крыши, окна и двери тоже разложите вперемежку на

столе. Пусть ребенок достроит дома — подберет к каждому соответствующие ему крышу, дверь, окно.

Наш разговор о восприятии мы начали с того, что малыши узнают свои игрушки по случайным приметам, потому что еще не имеют целостного образа предмета. К старшему дошкольному возрасту такие образы предметов уже оказываются, как правило, сформированными, но далеко не всегда они бывают достаточно точными, расчлененными. Это, в частности, отражается в рисунках: дети неточно передают форму, пространственные отношения предметов и их частей, величин. И происходит это не потому, что они не умеют рисовать, а потому, что не видят и не имеют достаточно точного образа предмета, не могут его себе представить.

Чтобы уточнить их представления о предметах в целом, полезно уже в младшем дошкольном возрасте складывать разрезные картинки, на которых изображения предметов разрезаны на 2—3 части. Если сразу показать малышу, как нужно складывать изображение, он сможет воспроизвести знакомую картинку даже из большего числа элементов, но действовать он будет по памяти, заученным способом. Интереса к другим картинкам и предметам у него не возникнет. Лучше дать ему множество картинок, разрезанных на 2—3 части по-разному — вдоль, поперек, по диагонали. Когда ребенок усвоит принцип сложения, картинки можно будет разрезать на 4—6 частей, а потом складывать сюжеты из кубиков. Хорошо также купить или сделать самому картинки-вкладки. На каждой картинке, изображающей отдельный предмет (кукла, мишка, дом, машина) или несложный сюжет (девочка упала, девочка ест, мальчик стоит, курица тащит червяка, собака лежит и т. п.), делается по 2—4—6 вырезов. Картинка наклеивается на чистый лист бумаги и на месте каждого выреза контурно изображается недостающий кусок картинки. Ребенку предлагается закрыть вырезы вкладками с соответствующими частями изображения. Чтобы выполнить работу правильно, он должен не только найти место каждой вкладки, но и правильно ее пространственно развернуть (например, голова курицы должна быть естественным продолжением шеи, клюв направлен вниз, а не вверх, как это часто делают маленькие дети): только тогда получится целостное изображение предмета или сюжета. Вместе с тем малышам бывает нелегко выполнить это задание, потому что, как и разрезная картинка, оно требует напряжения не только восприятия, но и мышления. Ребенок должен уметь оперировать частями образа, разворачивать их, чтобы получить целое. Оперирование образами и есть суть наглядно-образного мышления,

особенно характерного для среднего и старшего дошкольного возраста. Развитие и обогащение этой формы мышления во многом определяет и успешность различных видов деятельности, в частности трудовой. Вспомните, как трудно бывает, например, правильно развернуть и соотнести детали выкройки, если конструкция будущего швейного изделия представляется нами не очень ясно.

Следующим шагом на этом пути будет игра «Нарисуй целое». Перед ребенком в хаотическом порядке раскладываются части разрезной картинки (сначала из двух частей, затем из трех-четырех). Складывать ее, менять расположение частей ребенку не разрешается. Он получает бумагу, карандаш или фломастер и должен нарисовать предмет, ориентируясь на его части.

Подобное задание ставит ребенка перед необходимостью воссоздать образ предмета, представить его, мысленно воспроизведя разворот разрозненных частей и объединение их в целое. Задание это несравненно труднее, чем складывание разрезной картинки, так как оно не может быть выполнено путем подстановок: пробы могут быть произведены только в уме, путем идеализации предмета.

Это один из путей продвижения (перехода) от восприятия к мышлению. Рассмотрим еще один путь.

Уже младших дошкольников нужно учить производить **выбор по образцу:** перед ребенком ставят два предмета. У взрослого в руках точно такие же. Он показывает ребенку один из них и просит дать «такой же», не называя самого предмета. Для выбора по образцу можно предлагать цветные карточки, плоскостные геометрические формы, предметы разной величины или их изображение. С самого начала можно дать и способ, который поможет осуществить выбор. При выборе по цвету это приложение — два предмета или цветные карточки прикладывают друг к другу, чтобы можно было сопоставить их по цвету — одинаковые они или разные. При выборе по форме и величине — наложение и обведение по контуру. При наложении контуры предметов могут совпадать по форме и величине. В этих случаях их форма и величина одинаковы. Если не совпадают, тогда они разные.

Ребенку значительно легче различить цвет карточек, чем выделить его в предмете. Точно так же ему легче воспринять форму, изображенную на карточке, или плоскостной фигуры, чем реального предмета. Поэтому нужно начинать выбор по образцу с карточек, но потом обязательно переходить к действию с предметами.

Вначале для выбора предлагаются две, затем три карточки (например, красная, синяя и зеленая или круг, квадрат, треугольник). Постепенно их количество увели-

чивается: можно дать по две карточки одинакового цвета, а можно сначала четыре одного и того же, потом шесть и т. д.

Конечно, и выбор по образцу нужно проводить в форме занимательной игры, например «Посади кукол на место». Взрослый говорит, что куклы пришли смотреть спектакль. Каждой из них выдается билет (карточка красного, синего или желтого цвета). Точно такие же карточки раскладываются на стульях. Ребенок рассаживает кукол на места по билетам.

Другой вариант игры — «Найди домик». На пол кладется два или три обруча — домика, в каждый помещается круг, квадрат или треугольник. Приходят мишка, зайка и собачка. У мишки на шее висит кружок, у зайки — треугольник, у собачки — квадрат. Это ключи от домиков. Звери просят ребят помочь им найти их домики.

Ребенку постарше можно предложить выполнить красивую картинку-аппликацию; на лист бумаги с контурными изображениями круга, квадрата и треугольника наклеить эти геометрические фигуры так, чтобы получился домик и пруд; из большого прямоугольника, прямоугольника поменьше и совсем маленького сделать дом с дверями и окном и т. п. Такие аппликации помогают увидеть форму, величину, цвет в предмете.

Позже можно учить ребенка делать выбор, ориентируясь на основной признак. Например, на один стул положить красную карточку, а на другой — желтую, а на столе поместить красную машину, желтый шарик, желтую машину, красный кубик. Он должен объединить в группы различные предметы одного цвета. При этом все другие признаки, кроме цвета, оказываются несущественными, а к образцу подкладывается теперь не один, а несколько предметов.

Подобная группировка предметов по заданному признаку (основанию) — элементарная форма классификации. Таким образом мы подводим ребенка к первым самостоятельным обобщениям: опираясь на непосредственный чувственный опыт, развиваем у него на доступном материале элементы **логического мышления.**

Без развития умения классифицировать предметы и явления невозможно и формирование понятий. Группировка по образцу становится предпосылкой возникновения у детей понятийного мышления, которое лежит в основе всего школьного обучения.

До сих пор мы говорили о группировке по образцу на основе выделения чувственно воспринимаемых свойств предметов — цвета, формы или величины. Но для формирования мышления большую роль играет также **предмет-**

ная классификация: посуда — одежда; транспорт — животные; одежда — обувь; мебель — посуда; дикие животные — домашние животные и т. п. Здесь внешние свойства предмета не помогают ребенку отнести его к той или иной группе. Он уже должен мысленно выделить другое основание для объединения предметов в группу, а именно их назначение, функцию, которую они выполняют в жизни человека.

Обучение предметной классификации тоже нужно начинать с выбора по образцу, а потом переходить к группировке по образцу. Например, в игре «Гараж и зоопарк» ребенку говорят, что наступил вечер и всем игрушкам пора спать. Нужно помочь им найти свое место. При этом взрослый отгораживает кубиками, шнуром или обручем два помещения. В одно из них ставит машину, в другое — мишку или зайку. Остальные игрушки он предлагает расставить ребенку. Если малыш поставит машину к мишке, ее нужно просто переставить, поставить рядом с машиной-образцом (разумеется, машины должны быть не одинаковые, а самые различные). Когда все игрушки окажутся на своих местах (сначала их должно быть не более 6—7), взрослый говорит: «Видишь, как мы хорошо все устроили. Здесь у нас зоопарк, тут спят все звери, а тут — гараж, тут отдыхают все машины». По тому же принципу проводится игра «У нас порядок», в которой распределяются посуда и одежда (посуда — в буфет или сервант, одежда — в гардероб), «Сад и огород» и т. п.

Дети постарше группируют предметные картинки, цветные карточки, плоскостные геометрические фигуры и др. При этом результаты группировки обязательно закрепляются обобщающим словом: *животные, транспорт, мебель, посуда, одежда, птицы, цвет, форма, величина, материал* и т. п.

На этом этапе уже можно поставить перед дошкольником следующую, очень важную задачу: не только самостоятельно выделять основание группировки, но и менять его в соответствии со сменой образца.

Положим перед ребенком 12 карточек: два красных треугольника, два синих, один желтый; два красных круга, один синий; два желтых прямоугольника, один синий, один красный. В качестве образцов берем красный, синий и желтый квадраты и говорим: «Такие будешь класть сюда, такие — сюда, такие — сюда». Если ребенок уже привык выделять общий признак (основание) группировки, он сразу же поймет, что объединять карточки нужно по цвету, не обращая внимания на форму. В результате он разложит их так: два красных треугольника, два красных круга, один красный прямоугольник в

одном столбике; два синих треугольника, один синий круг и один синий прямоугольник в другом; два желтых прямоугольника, один желтый круг в третьем. Снова смешиваем все карточки, даем задание: «А теперь положи все по-другому» — и кладем новые образцы: белый круг, белый квадрат, белый треугольник. Ребенку в данном случае нужно понять, что те же самые карточки следует разложить не по цвету, а по форме, т. е. действовать на ином основании, чем в предыдущем задании. Перестроиться намного труднее, чем выделить в первый раз принцип группировки предметов. Если ребенок не сможет сделать этого сразу, взрослый должен сам начать объединять предметы так, чтобы ребенок понял, что с чем сопоставляют.

В другой раз следует предложить группировать предметы, взяв одинаковые по назначению (например, несколько машин, кукол, шаров или мячей). Их можно сначала разложить по предметной отнесенности: в одну группу — все куклы, в другую — машины, в третью — шары или мячи. Потом перегруппировать по цвету: красные машины, кукла в красном платье и с красным бантом, красный шар; синие машины, кукла в синей одежде, синий шар; зеленые машины, кукла в зеленом, зеленый шар. В третий раз — по величине: большие машины, куклы, шары; маленькие машины, куклы, шары. Всякий раз, когда группировка выполнена, нужно сделать вывод: сказать, по какому признаку объединялись предметы. Потом спросить ребенка: «А как еще можно разместить предметы, чтобы у них что-то было одинаковое?»

Такие занятия очень важны. Они воспитывают не только самостоятельность мышления, но и его подвижность, гибкость, т. е. качества, необходимые в учебной и в любой другой деятельности. Как правило, ребята с интересом и удовольствием проводят подобные перестановки, отыскивая, чем похожи предметы.

Старшим дошкольникам можно предлагать для таких игр-классификаций большое количество не только объектов (до 50), но и их отличительных признаков (по оттенкам цвета, разнообразию форм и т. п.). При этом ребенок вовсе может не знать все их названия, но он обязательно должен учиться сопоставлять незнакомое со знакомым, находить общий признак, по которому объединяются предметы-родственники. Это важно не только для будущей учебы, но и для жизни, для ориентировки в окружающем предметном мире. Ведь он часто будет встречаться с неизвестными ему предметами или явлениями, в которых нужно суметь правильно сориентироваться, разобраться.

Чтобы ребенок учился осмыслять все, что он делает, в конце занятий его обязательно нужно спросить: «Вспомни, как ты раскладывал игрушки (карточки, картинки) в первый раз. Почему ты их так разложил?» Помогите ему вспомнить, что в первый раз перед ним лежали, скажем, образцы-цвета: красный, синий, желтый. Поэтому предметы раскладывались по цвету. «А как ты разложил их во второй раз? Почему?» И тут ребенок должен вспомнить, что тогда образцами были квадрат, круг, треугольник и он раскладывал предметы по форме. Если группировались посуда и одежда, нужно вспомнить, что первый раз в одну группу складывалась одежда (обязательно произнести обобщающее слово), а во вторую — посуда, а в другой раз в одну группу — большие, а в другую — маленькие предметы, т. е. они объединялись по величине.

После этого можно перейти к другому виду классификации — по обобщающим словам, к так называемому **подведению под понятие.** Ребенку предлагают без образцов разложить предметы на две группы по словесной инструкции (в одну, предположим, посуду, а в другую — одежду). Здесь он уже не должен сам выделять основание классификации, это делает за него взрослый. Но зато такое задание помогает родителям выявить, в какой мере дошкольник усвоил обобщающие слова, какие предметы относит к данной категории.

В школе этот вид классификации занимает одно из ведущих мест в обучении. В дошкольном возрасте такие занятия ни в коем случае не должны заменять классификации по образцу, они лишь дополняют ее. Почему? Прежде всего потому, что без прочной чувственной, наглядной основы классификации не сформировать словесной. Даже старшему дошкольнику еще недоступно понимание словесного определения понятия, если оно дается без наглядной или действенной, практической опоры. Например, если старшему дошкольнику дать определение того, что подходит под категорию «живого» или «неживого», он едва ли сумеет мысленно выделить все нужные ее признаки в знакомых ему объектах и правильно их сгруппировать, т. е. подвести под понятие, как это сделает школьник. Поэтому дошкольник просто постарается вспомнить, какие живые и неживые объекты называл взрослый, т. е. мышление будет подменено памятью. Давать же детям упрощенные формулировки не следует, это может повести их по ложному пути. Так, однажды нам пришлось видеть, как старшие дошкольники в детском саду легко раскладывали любые, даже незнакомые картинки на группы «живых» и «неживых». Но вот среди картинок попался паровоз, у которого фары были нарисо-

ваны как глаза, и ребенок положил его в группу «живых». То же самое произошло и с самолетом. Оказалось, что детям было дано такое упрощенное (а значит, неверное) определение понятия «живое»: «Есть глаза, рот, нос, ест, пьет». Нечего говорить, что под это «понятие живого» не попадают растения, но зато к нему можно отнести все игрушки. Между тем опыт показывает, что в повседневных наблюдениях, подобных тем, которые мы описали при ознакомлении с водой, в уходе за растениями и животными, в труде на участке у дошкольника можно сформировать вполне правильное представление о том, что такое «живое» и «неживое».

Одновременно с классификацией по обобщающим словам можно предлагать группировку картинок или предметов без образца и без обобщающего слова. Это задание трудное, так как оно требует значительной самостоятельности мышления, действия без привычной опоры. Поэтому торопиться вводить такую группировку не следует. На первых порах задачу нужно упростить: ограничить количество групп и дать ребенку хорошо знакомые картинки, которые он много раз группировал по образцу и по обобщающему слову. Взрослый раскладывает на столе вперемежку все картинки, которые нужно сгруппировать, и говорит: «Я даю тебе картинки. Их нужно разложить в две коробки так, чтобы картинки в каждой коробке были чем-то похожи. Подумай, какие картинки ты положишь в одну коробку, а какие — в другую». Если ребенок не решается начать действовать, взрослый сам раскладывает картинки по коробкам и спрашивает, по какому признаку он их подбирал. Потом предлагает малышу разложить другие картинки. В дальнейшем количество групп, которые можно выделить, ограничивать не нужно.

К этой же группе заданий относится и игра «Четвертый — лишний». Перед ребенком в произвольном порядке кладут четыре картинки, например, с изображением шкафа, стула, стола и платья. Чтобы правильно выделить лишний предмет (платье), он должен отнести к одной группе всю мебель и понять, что платье сюда не относится, потому что это одежда. Но ребенок может рассуждать и иначе: «Платье надо повесить в шкаф, а для этого надо встать на стул. А стол тут лишний». Поэтому, когда дошкольник ошибается, надо терпеливо выяснить, почему он исключил именно эту картинку, а не говорить сразу, что он ошибся. И только после этого объяснить принцип выделения лишнего, основанный на классификации.

Кроме предметов, которые дети уже классифицировали и могут назвать обобщающими словами, им обязательно надо давать и такие сочетания предметов и их

изображений, которые в знакомые им группы не входят, например: хлеб, сахар, масло, яблоко; стол, стул, кровать, книга. В этих случаях от ребенка не следует требовать словесного объяснения выбора.

Со старшими дошкольниками все виды работы по группировке и классификации (после усвоения) нужно проводить параллельно. Это обеспечивает развитие интеллектуальных действий обобщения, сравнения, абстрагирования, т. е. элементов логического мышления.

Когда мы помещаем один и тот же предмет в разные группы в зависимости от того, какой признак является определяющим, существенным, мы тем самым показываем ребенку многогранность, неоднозначность каждого предмета, его связей и отношений с другими. Значение этого трудно переоценить. Ведь дети очень склонны к стереотипным, застывшим, неизменным представлениям об окружающем. Кто не знает, что малыши твердо уверены, что наверху — это на небе, а внизу — на земле, что папа всегда большой, а мальчик — маленький, что небо — голубое, а снег — белый. Необходимо показать им непостоянство свойств, изменчивость отношений. Это не только развивает мышление, но и закладывает элементарные основы диалектического подхода к явлениям окружающего мира.

Кроме занятий, которые мы описали, существуют игры, специально направленные на то, чтобы развивать у детей понимание относительности величин, цветов, пространственных отношений. Например, в процессе игры «Внизу-наверху» дети усваивают, что пространственные отношения между двумя предметами очень подвижные и легко меняющиеся. Для этой игры заранее заготавливаются игрушки: два мишки, две куклы, два мяча, кукольный стульчик, детский стульчик, большой стул и стол. Взрослый кладет на пол большой мяч и спрашивает ребенка: «Где мяч — внизу или наверху?» — «Внизу»,— отвечает ребенок. Маленький мяч взрослый кладет на кукольный стульчик. «Где маленький мяч — внизу или наверху?» — «Наверху». Теперь взрослый берет большой мяч и перекладывает его на детский стульчик. Отношения между большим и маленьким мячом меняются: маленький мяч оказывается внизу, хотя он никуда не переместился, а большой — наверху. Затем маленький мяч кладут на большой стул, а большой — на стол. После того как мячи будут убраны, игра повторяется с мишками. Только теперь перемещения производит сам ребенок, а взрослый угадывает, где находится игрушка. В игре могут принять участие и младшие дети: старший задает им загадки и контролирует правильность ответа.

В игре «Кто тут самый большой?» участвуют все куклы, мишки, другие зверюшки, которые есть у ребенка. Сначала их только две — кукла побольше и кукла поменьше. Кукла побольше «обижает» маленькую. «Ты малышка,— дразнится она,— а я большая». Тут приходит мишка и говорит: «Какие вы обе маленькие! Я большой, вы меня будете слушаться. Вот ты, малышка (он указывает на большую куклу), сейчас пойдешь со мной в сад». В это время прибегает маленький зайка (или ежик) и говорит оставшейся (маленькой кукле): «Ой, какая ты большая!» — «Нет, я маленькая».— «Что ты, ты очень большая, я тебя боюсь».— «Не бойся, я маленьких не обижаю!» Все это можно разыграть в виде кукольного театра.

«Где какой кружок?» — игра с рисованием. Мама или папа рисуют синим карандашом, ребенок — красным. Первый кружок рисует ребенок. Взрослый на том же листе рисует кружок поменьше и говорит: «У меня кружок маленький, а у тебя большой. Нарисуй еще один». Ребенок рисует следующий кружок, который сравнивают с предыдущими. Постепенно кружков становится все больше, и их отношения по величине меняются.

В игре «Зоопарк» перед ребенком кладут три фигурки вырезанных из цветной бумаги зверей (волк, медведь, заяц) и просят нарисовать три дома — самому большому зверю, среднему и маленькому. Потом зверей сажают в дома (наклеивают), и тут приходит слон. Для него рисуют новый, самый большой дом (можно на новом листе) и наклеивают фигуру слона. Взрослый обращает внимание ребенка на то, что раньше самым большим был медведь и у него самый большой дом, но вот пришел слон, и все изменилось: теперь самый большой зверь — слон. И вдруг прибегает ежик. Для него рисуют новый домик и снова говорят о том, что все изменилось: самым маленьким был зайка, а теперь — ежик.

Развитое восприятие — фундамент мышления. «Приучить дитя рассуждать такими живыми и верными образами — значит дать прочные основания его логике: все наши умозаключения слагаются из воспринятых нами образов, и чем эти образы вернее, полнее и ярче, тем и умозаключения выходят вернее» — так писал еще К. Д. Ушинский. А вот суждение В. А. Сухомлинского. «Мысль ребенка проявляется в его активном отношении к окружающему миру. Он думает о том, что видит, наблюдает, делает». И очень важно помочь ему в этой работе ума, пробудить и направить его мысль на познание действительности, ввести в мир природы, созданного трудом человека, взаимоотношений людей.

Учить мыслить

Мы рассказали о первых шагах ребенка в мир познания. Но мышление никогда не развивается по одному направлению, а всегда одновременно по многим. Помня о многообразии путей обогащения умственной деятельности, важно соблюдать определенную последовательность в ее развитии.

Самой ранней и одновременно исходной формой мышления является **наглядно-действенное.** Его становление происходит в процессе решения постоянно возникающих перед ребенком практических, познавательных и игровых задач. С обретением новых средств их достижения, с развитием наглядно-образного и словесно-логического мышления наглядно-действенное не исчезает, а вступает в строй всякий раз, когда человек (и взрослый и маленький) сталкивается с незнакомой проблемной ситуацией, в которой нельзя действовать привычными способами и для реализации цели нужны внешние ориентировочные действия.

Самые первые проявления наглядно-действенного мышления: ребенок стремится овладеть каким-либо предметом (взять яблоко, конфету, игрушку) или переместить его в пространстве (столкнуть мяч с полки), но не может воздействовать на него непосредственно — руками, ногами. Для этого ему нужно воспользоваться каким-либо вспомогательным средством (орудием), открыв его в окружающей обстановке. Однако поиск такого средства он начнет лишь тогда, когда осознает необходимость его использования. Но в том-то и сложность, что, ежедневно пользуясь подобными вспомогательными средствами, имеющими общественно фиксированное назначение (едят ложкой, пьют из чашки, копают песок совочком), дети не всегда обобщают свой опыт, осознают его.

Младшим дошкольникам обязательно нужно помочь в этом. Сделать это нетрудно. Вы ставите, например, перед малышом тарелку с супом и «забываете» подать ему ложку. «Ешь»,— говорите вы, и он начинает беспокоиться. Потом видит лежащую недалеко ложку и бежит за ней или просит вас дать ему ее. «Ах, я забыла дать ложку! А без ложки есть нельзя, все едят ложкой!» В другой раз вы «забываете» дать ему совочек и предлагаете нагрузить песком машину, стоящую несколько поодаль от песочницы. Малыш пытается подносить песок в ладошках, но это и неудобно, и трудно. Вы подсказываете: «Видишь, руками носить неудобно, песок сыплется. Вот, возьми совок. Совком нагружать легче». Нужно полить комнатные растения, завинтить винтик. Как это лучше сделать?

И здесь на помощь приходят «посредники»: кружка и отвертка. Вот теперь можно и обобщить полученный опыт: «Если руками что-то сделать не удается, всегда нужно искать помощника среди вещей».

Если ребенок осозна́ет необходимость применения вспомогательных средств в привычной ситуации, он достаточно легко поймет, что и в новой, а значит, проблемной ситуации нужно искать подходящее орудие. Но это лишь самый первый шаг в развитии наглядно-действенного мышления. Теперь ваша задача не только использовать проблемные ситуации, то и дело возникающие в быту, но и специально их создавать, ставить ребенка перед необходимостью их анализировать, искать пути решения проблемы, способы достижения цели. Упражнение здесь столь же необходимо, как и при решении математических задач.

С младшим дошкольником можно провести игру «Достань кукле шарик»: ребенок катит шарик кукле, кукла — ему. Но вот вы забираете шар и кладете его на шкаф. Кукла «плачет», просит ребенка достать ей шарик. Если шкаф невысокий и ребенку достаточно встать на стул, задача может быть решена легко. Если же со стула достать шар нельзя, она осложняется: нужно взять палку (щетку, лопатку) и, встав на стул, сбить шарик. Не думайте, что эта задача так проста для малыша. Маленькие дети часто не могут определить, насколько высоко лежит шарик, да и не задумываются об этом, т. е. не ориентируются в условиях задачи. Они непосредственно стремятся к цели — подпрыгивают, тянут руки, даже пытаются стать одной ногой на другую. Или, понимая, что шарик находится далеко (высоко), не ищут средств, которые могут разрешить ситуацию. «Видишь, шкаф высокий, я не достану,— говорит четырехлетний Костя.— Если бы я был как дядя Степа, тогда достал бы». А Леночка, которой четыре с половиной, сетует: «Это очень далеко, а я маленькая. Если бы у меня была лестница, я бы достала».

Уже в такой простой практической ситуации есть все элементы мыслительной задачи: цель, условия и средства ее достижения. Не торопитесь сразу показать, подсказать впрямую, что надо сделать, но обязательно помогите сориентироваться в условиях задачи: «Вот ты все прыгаешь и прыгаешь, а не достаешь. Подумай, почему так получается? Шарик близко?» После того как ребенок осознает, что шарик лежит далеко, можно помочь ему определить расстояние более точно и вспомнить похожую ситуацию: «Ну-ка, вытяни руку. Много еще надо тянуться? Даже я, если подниму руку, шарик не достану. Что же нужно сделать, когда нельзя достать предмет просто

руками?» Если ваш ребенок готов к решению такой наглядно-действенной мыслительной задачи, он сразу же начнет искать предмет-посредник. Возможно, он найдет его не сразу, а путем проб.

Мы специально так подробно остановились на этом весьма простом примере, чтобы показать, как начинать учить малышей решать наглядно-действенные задачи. Постепенно задания усложняются. Например, в игре «Столкни мяч» ребенок сидит на стуле у края стола. На противоположном, так, чтобы не дотянуться рукой, лежит мяч. Его нужно столкнуть в корзину или коробку, стоящую на полу, не поднимаясь со стула. Тут же, на столе, лежит палка. Если ребенок не обращает на нее внимания, нужно напомнить ему, чтобы он искал вспомогательное средство. Когда малыш догадается взять палку и с ее помощью столкнет мяч в корзину, похвалите его, а затем измените условия игры. Предложите ребенку закрыть глаза, палку положите на пол, а на стол — карандаш или другую палку покороче. Возможно, малыш не сразу оценит изменившуюся ситуацию и не догадается заменить короткую палку длинной. Не огорчайтесь, отложите это задание на некоторое время, потому что ребенок еще не готов к его выполнению.

В этой, внешне простой игре малыш сталкивается с необходимостью более точно оценить условия достижения цели и не только найти орудие, но и выбрать из нескольких наиболее подходящее. Такой выбор требует от него правильного восприятия свойств предмета-цели и предмета-орудия, а также оценки их соответствия друг другу. Задачи такого типа могут быть даны в виде игр различной сложности.

Приведем примеры. Так, игра «Что в трубке?» может проводиться не один раз и изменяться в соответствии с возрастом ребенка. В прозрачную стеклянную или пластмассовую трубку кладется маленький сверточек (внутри сверточка может быть конфетка, маленькая игрушка, картинка). Достать этот сверточек рукой невозможно: малыш должен догадаться взять палочку (карандаш, ручку) и вытолкнуть сверток. Усложненный вариант: палочку, с помощью которой можно достать сверточек, нужно выбрать из нескольких. Та, которая лежит ближе всех, оказывается слишком короткой — она не достает до свертка. Другая слишком толста и не влезает в трубку. А вот третья, та, что на самом конце стола или вообще на подоконнике,— в самый раз. Ребенок найдет нужную, пробуя все палочки поочередно, а может сразу увидеть, что одна из них не соответствует по диаметру отверстию трубки, и выбирать из двух оставшихся или сразу возьмет

необходимую. Иными словами, ориентировка в условиях задачи и выбор соответствующего орудия могут происходить не только путем проб, но и зрительно.

Та же игра может быть проведена так, что потребует от дошкольника изготовления нужного орудия: в поле зрения оказывается слишком короткая палочка и веточка, которая хороша и по длине, и по ширине, но не влезает из-за того, что есть боковые отростки. Задача ребенка — догадаться, что нужно отломить или обстругать их, и достать сверточек с помощью самостоятельно изготовленного орудия.

В игре «Напои собачку» взрослый предлагает ребенку отвернуться и ставит на стол игрушечную собачку на таком расстоянии, чтобы ее нельзя было достать рукой. К ошейнику собачки привязана тесемка. Рядом лежат еще три, ложные, которые могут быть длиннее основной. Около ребенка ставится мисочка. Когда он поворачивается, ему предлагают подвести собачку к мисочке, не вставая со стула. Для этого нужно воспользоваться прикрепленной тесьмой, вычленив ее среди ложных. Малыш может сделать это путем проб или сразу потянуть за нужную тесьму, т. е. выполнить задание с помощью зрительной ориентировки. В любом случае игру надо повторить несколько раз, увеличив количество тесемок, расположив их с перекрестом и т. п.

Выбор вспомогательного средства может определяться не только зрительно (прикреплено к предмету), но и его свойствами. Так, в игре «Достань камешки» на столе лежат палочка, вилка, сачок для аквариума. Взрослый ставит перед ребенком большую банку с водой, на дне которой лежат камешки. Их нужно переложить в мисочку (а если в доме есть аквариум, то в аквариум), не замочив руки в воде. Сделать это можно только при помощи сачка. К этому выводу ребенок может прийти путем проб, а может догадаться сразу, если что-либо похожее уже было в его опыте.

На том же принципе основана игра «Достань машину». Машину, у которой есть стерженек для прицепа, закатывают так далеко, что ее можно достать только с помощью палки с колечком, набросив колечко на стержень. Ее нужно выбрать из других похожих орудий. В другом случае достать нужно прицеп, снабженный колечком. Здесь нужно уже использовать палку с крючком. Выбор может осуществляться путем проб или при зрительной ориентировке в задании.

Такой же выбор требуется и в игре с предметами, имитирующими орудия труда (игрушечный молоток, гаечный ключ, отвертка). Приведем пример подобной игры —

«Построй забор». На столе стоит пластмассовый домик. Рядом с ним лежит набор пластмассовых кубиков с отверстиями. Чтобы сделать забор около дома, в отверстия нужно вставить пластмассовые гвоздики или палочки. Сделать это руками нельзя, нужно забить каждый гвоздик в отверстие с помощью игрушечного молотка. Молоток, гаечный ключ, отвертка лежат тут же.

Детям старшего дошкольного возраста можно дать задания потруднее, такие, где нужно учитывать не одно какое-либо условие, а два или три. Примером такого задания может служить игра «Достань конфету (картинку, игрушку)». В этой игре ребенку, чтобы приблизить к себе нужный предмет, необходимо понять зависимость перемещения двух, а затем и трех планок от места их крепления к доске и расположения привязанных к ним тесемок, а затем научиться учитывать эту зависимость в действии, т. е. выбирать правильную точку приложения силы.

Материал для проведения серии таких игр родители должны заготовить заранее. Это прежде всего доска с осью и три планки (их можно сделать из деревянных линеек). Игра проводится в нескольких вариантах, усложняясь по мере того, как дошкольник станет все лучше ориентироваться в ее условиях, но не в один день, а в течение нескольких занятий.

Вариант первый. Взрослый в отсутствие ребенка устанавливает на столе доску, скрепляет между собой штифтом две планки так, чтобы они могли вращаться вокруг своей оси в виде буквы Г, и насаживает их на ось ближайшим к ребенку концом планки. Планка, удаленная от ребенка, к доске не крепится и легко двигается. К концам обеих планок, подвижной и неподвижной, привязаны тесемки, одинаковые по размеру (по 10 см). Затем ребенку предлагают войти в комнату и сесть напротив планок с той стороны, где расположены тесемки. До тесемок ребенок может дотянуться рукой, до планок — нет. На конец более удаленной планки (той, которая на ось не насажена) кладется конфета, которую ребенок должен подтянуть к себе. Этого он может добиться, если потянет за тесьму, привязанную к свободно передвигаемой планке.

Вариант второй. На доску снова крепятся две планки, расположенные буквой Г, только, в отличие от первого варианта, на ось насаживается удаленный от ребенка конец планки. На ближайший, свободно передвигающийся, кладется картинка. Ребенок снова должен избрать правильную точку приложения силы, т. е. потянуть за тесьму, прикрепленную к свободно передвигаемой планке.

На следующих занятиях можно повторить те же

варианты, только иначе повернуть доску: та планка, которая была справа, теперь окажется слева, и наоборот.

Третий вариант. Количество планок увеличивается до трех, они скрепляются между собой в двух местах и образуют букву П, которая насаживается на ось в центре средней планки. К обоим свободным концам буквы П привязаны тесемки одинаковой длины, они находятся на одном расстоянии от руки ребенка. В центре средней планки, на месте крепления ее к оси, кладется конфета, картинка или игрушка. Тут же нельзя тянуть за одну какую-либо тесьму, потому что конфета будет просто вращаться на оси. Чтобы достать ее, нужно тянуть сразу за обе, приближая к себе всю доску.

В заданиях с планками, расположенными буквой П, можно также изменять точку приложения силы, перемещая и местоположение предмета — цели и место крепления планок к доске.

Разумеется, вначале ребенок будет решать такие задачи способом проб. Важно, чтобы он хорошо понял его принцип, т. е. осознал, что нерезультативные пробы нужно отбрасывать, не возвращаясь к ним в дальнейшем. Постепенно, в ходе проб, он должен начать понимать, что точка приложения силы (выбор тесьмы) зависит от места крепления планок и положения конфеты, картинки или игрушки на планках.

С самого начала занятий, направленных на развитие наглядно-действенного мышления, нужно стараться проводить игры так, чтобы ребенок все время видел перед собой цель, помнил о ней, стремился к ней, какие бы трудности ни возникали на его пути, т. е. формировать целенаправленность его действий. Это не так просто, особенно если у ребенка не все сразу получается. Он может отвлечься от первоначальной цели, заигравшись с игрушками, вспомогательными предметами, которые окажутся сами по себе привлекательными для него. В этих случаях нужно спокойно, но настойчиво напомнить о цели и сказать, что лишь потом, когда задача будет выполнена, можно будет поиграть с этими игрушками. Это очень важно, потому что целенаправленность — важнейший компонент любой деятельности и формировать ее легче в процессе выполнения специальных заданий, чем в быту. В самом деле, в жизни движение к цели часто бывает непрямым. На пути к ней встречаются препятствия, устранение которых может увлечь ребенка, отодвинув главную цель. Поэтому нужно учить ребенка удерживать ее в специально создаваемых ситуациях, предлагая ему задачи с промежуточной целью. Например, такие, в которых в качестве вспомогательного средства нужно

использовать предмет, который иельзя непосредствеиио взять. Вот малышу нужно достать машинку из-под шкафа, но щетка, пригодная для этой цели, находится в шкафу, закрытом на задвижку. Задвижка расположена высоко, открыть ее, стоя на полу, он не может. Достать щетку — иовая задача, новая, промежуточная цель, но важна она не сама по себе, хотя и отвлекает иа время внимание ребенка, меняет направление его поиска. Точио так же, когда иужен стул, чтобы достать высоко лежащий предмет, может оказаться, что стул занят — на нем стоит ящик с отцовскими инструментами. Освободить стул, перенеся ииструменты в другое место, и снова там уложить в ящик — целая работа.

В таких ситуациях овладение вспомогательиым средством, как мы видим, выступает как новая цель. Будучи промежуточной, она в то же время может отвлечь ребенка от основной цели, заставить забыть о ней. Задача взрослых — предвидеть такую возможность, учить ребенка преодолевать отвлечение и двигаться к первоначальиой цели. Нужно направлять его виимание иа главное, иа то, для чего он открывал шкаф и доставал щетку, для чего снимал со стула инструменты и т. п.

Подобиые занятия помогают дошкольиику легче перейти от наглядно-действенного к **наглядно-образному** мышлению. На этой стадии умственного развития преобразование ситуации, как известно, происходит в идеальном, образном плане, без участия практических действий. К концу дошкольиого периода при правильиом руководстве со стороиы взрослых наглядио-образное мышление может достигать весьма высокого уровня. Его развитие стимулирует использование моделей, схем, опора иа словесно зафиксироваииые образы свойств, связей и отиошений между объектами действия.

Наглядио-образное мышление, так же как и иаглядно-действенное, иеобходимо человеку всегда. От того, как оио развито, как сформировано, во многом зависит способность к творческой деятельности.

Мы уже рассмотрели одии из путей развития наглядно-образного мышления в связи с формированием восприятия и представлений. Другой путь — на осиове наглядно-действеиного мышлеиия, в результате совершенствования ориентировочной деятельиости, выполнения действия способом практических проб. Вспомним игру «Напои собачку», где ребеиок, чтобы приблизить к себе игрушку, должеи был потянуть за прикреплеиную к ней тесемку, выбрав ее среди неприкреплениых. Положим теперь перед ребенком картиику, на которой изображена собачка с тремя тесемками, мисочка с водой и сидящий у стола

мальчик. «Мальчик хочет напоить собачку и не знает, как ее подвести к мисочке с водой. Расскажи ему, как это сделать». Если ребенок уже действовал путем проб и не осмыслил еще того, что из всех тесемок может помочь делу только прикрепленная, он окажется беспомощным — ведь перепробовать тесемки он теперь не может. В лучшем случае он скажет: «Потянуть, потянуть за тесемку», но не будет знать, за какую именно. Если же он осмыслил принцип выбора и может зрительно выделить нужную тесемку среди других, он легко справится с заданием и в наглядно-образном плане: объяснит, как надо действовать: «Потянуть вот за эту тесемку, потому что она привязана».

Сначала малыши могут решать наглядно-образно лишь те задания, которые они выполняли практически, потом похожие на них, однотипные и лишь затем уже новые, незнакомые. Такому переходу способствует все большее обобщение своего опыта, появление не только конкретных, но и обобщенных образов действия.

Чтобы развитие наглядно-образного мышления шло быстрее и полноценнее, в процесс решения наглядных задач должна активно включаться речь.

С самого начала, когда даем малышу самые первые, простые задания, мы сразу же начинаем закреплять полученный опыт, или, как говорят психологи, фиксировать его в речи. Вначале это делает сам взрослый: «Вот молодец. Ты достал кукле шарик, посмотри, как она радуется. Ты правильно догадался, что надо взять стул». Таким образом, взрослый фиксирует в речи результат действия, т. е. **достижение цели,** и **средство,** которое для этого использовалось. Если ребенок сам, по собственной инициативе, сопровождает свои действия речью, он обычно делает то же самое — говорит о результате действия: «О, достал!» или «Никак! Не достану!» — и о средствах тоже: «Вот сейчас возьму стул...»

Если вначале в речи взрослого фиксируются цель и средство, то затем и анализ условий: «Правильно, собачка стояла далеко, рукой ее достать нельзя было, и ты потянул за тесемку. Молодец!»

Когда ребенок сталкивается с уже знакомой, но несколько видоизмененной ситуацией, взрослый начинает побуждать его к словесному отчету о проделанном: «Расскажи, что ты сейчас сделал».— «Я кукле шарик достал».— «А как ты сумел?» — «Я стул взял, влез на него и достал».— «А зачем тебе нужен был стул?» — «Он высоко, я рукой не достал».

Словесный отчет может включать и более сложный анализ условий решения практической задачи. Например,

такой: «А какой стул ты взял?» — «Большой».— «А сначала?» — «Маленький».— «Ну и что же?» — «Не достал».— «Правильно, потому что шкаф очень высокий, с маленького стула достать мяч ты не мог. Ты молодец, догадался взять большой стул».

Или же, когда ребенок рассказывает о том, как ему удалось подтянуть к себе собачку, взрослый уточняет: «А за какую тесемку ты тянул?» — «За все»,— честно говорит ребенок. «Правильно, ты пробовал. А какая тесемка помогла тебе подвести собачку?» — «Вот эта, верно. Видишь, она привязана».

Постепенно надо стремиться к тому, чтобы отчет ребенка стал своеобразным рассказом обо всем, что произошло. Лучше всего дать ему образец такого рассказа-отчета. Но не в прямой, назидательной форме, а в совместной деятельности с ним. Например, вы взяли заводную машинку, завели ее и незаметно направили так, чтобы она закатилась под шкаф или под тахту. «Вот,— говорите вы,— у меня машинка закатилась под тахту. Сейчас я ее достану». Наклоняетесь и обнаруживаете, что ваша рука не проходит в узкую щель под тахтой. «Нет,— говорите вы,— рукой я не достану, посмотри, какая тут щель узкая. Надо что-то придумать. А, знаю, вон у тебя стоит лопатка, я ее возьму и достану». Берете лопатку и выкатываете машинку из-под тахты. «Ну вот,— продолжаете вы,— я сейчас тебе расскажу про все, что случилось. Машинка заехала под тахту. Я хотел ее достать, но у меня рука не пролезла, потому что там очень узкая щель. Тогда я подумал, чем бы достать машинку, и нашел лопатку. Взял ее, просунул под тахту и выкатил машинку». Возможно, что такие образцы рассказа придется воспроизводить не один раз. Будьте к этому готовы, не отступайте. И когда вы сформируете у ребенка умение фиксировать в речи цель, условия, средства, этапы и результат действия, он заговорит, и его речь будет четкой, последовательной и логичной. Слово станет опорой действия и мысли.

Очень хорошим средством закрепления в представлении ребенка всей логики решения наглядно-действенной задачи может служить последующая зарисовка всего «происшествия» с помощью серии рисунков: вот едет машинка; вот она подъезжает под тахту; вот рука не пролезает под тахту; вот лопатка, папа ее берет; вот он просунул ее под тахту; а вот и машинка! В среднем и старшем дошкольном возрасте такие серии может рисовать уже сам ребенок, и это будет прекрасной подготовкой к тому, чтобы обеспечить решение подобных задач в образном плане. При этом рисунки могут быть как

живописными, сюжетными, так и схематическими.

По мере того как ребенок овладевает определенным способом действий и приучается давать о них словесный отчет, нужно учить его включать речь в самый процесс решения задачи: «Что тебе надо сделать? Как ты думаешь, ты сможешь достать собачку (столкнуть мяч, достать конфету) рукой? Почему? А что же ты думаешь делать?»

Таким образом мы начинаем учить дошкольника **планировать** свои действия, направленные на решение задачи. Здесь, по существу, проявляется наглядно-образное мышление, а практическое действие выступает как проверка правильности предвидения. Эта проверка необходима для саморегуляции деятельности и ее оценки. Ни в коем случае оценка не должна исходить от взрослого, предварять практический результат! Мы говорим об этом столь категорично, потому что соблазн сказать ребенку: «Ты говоришь неверно, подумай получше» — очень велик. Но его нужно научиться преодолевать.

При правильном руководстве к старшему дошкольному возрасту у ребенка будет сформулировано умение словесно планировать и фиксировать свои действия, необходимые для развития образного мышления. Но речь должна быть результатом мысли, а не опережать или подменять ее. Лишь в этом случае слово станет опорой мышления, сделает его более обобщенным и подвижным.

Параллельно с наглядно-образным в дошкольном возрасте развивается и **логическое**, в частности **причинное**, мышление.

Интерес к причинам явлений, прежде всего физических, с которыми человек постоянно встречается в повседневной жизни, начинается у маленьких детей с удивления. А удивление возникает тогда, когда что-то происходит не так, как обычно, противоречит повседневному опыту и вызывает вопрос: «Что такое?»

«С первых шагов сознательной жизни ребенка родители должны обращать его внимание на причинно-следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира, добиваясь того, чтобы маленький человек умел видеть. Умение видеть, умение замечать то, что с первого взгляда не отличается чем-то особенным,— это, образно говоря, воздух, на котором держатся крылья мысли. Первоисточник разума, мысли, мышления — в окружающем мире, в тех явлениях, которые человек видит, познает, которые вызывают у него интерес»,— писал В. А. Сухомлинский.

Там, где у ребенка нет опыта, своего представления о том, «как должно быть», он причины явления искать не

станет. Вот трехлетнему Юрочке показали гвоздь и спросили, как он думает, поплывет гвоздь в воде или утонет. «Поплывет»,— говорит Юрочка и бросает гвоздь в таз с водой. Гвоздь тонет, но это ничуть не обескураживает малыша и не заставляет его задуматься. На вопрос «Почему утонул гвоздь?» он отвечает без колебания: «Потому что его старик увидел и утащил». Может создаться впечатление, что Юрочка еще вообще не понимает вопроса «почему?» и уж во всяком случае не интересуется реальными причинами явлений. Но это совсем не так. Мы ставим перед ним два кубика, на каждом из которых лежит шарик. Один из шариков закреплен на кубике — незаметно насажен на гвоздь. Юрочке предлагается наклонить тот кубик, на котором лежит незакрепленный шарик. Шарик падает. Но когда Юрочка наклоняет второй кубик, результат оказывается неожиданным: шарик не падает. Мальчик выражает крайнее удивление и тотчас же бросается искать причину столь необычного явления. Он берет в руки кубик с шариком, заглядывает внутрь, дергает и, наконец, снимает шарик с гвоздя. «Вот! — торжествующе кричит Юрочка.— Смотрите, гвоздь!»

Мы видим, что следом за удивлением появляется ориентировочная реакция, которая и оказывается начальным этапом поисков причины поразившего явления. На первых порах самостоятельно дети могут находить такую причину лишь в том случае, если она является внешней, хорошо видна. К примеру, ребенку предлагают полить цветок. Цветок стоит на подоконнике, а воду нужно принести из кухни. В кухне около раковины стоит кружка, на дне которой дырка. Ребенок наливает в кружку воду и несет к цветку. По дороге вода выливается. Он снова набирает в кружку воды и опять не доносит ее до цветка. Тут уж он наверняка начнет искать причину случившегося.

Ситуации, побуждающие ребенка искать и устранять причину, мешающую ему действовать и лежащую на поверхности, создать нетрудно: что-то мешает открыть или закрыть дверь, ящик с игрушками, повезти тележку или машинку (отскочило колесо) и т. п. Определение причины нарушения привычных явлений уже требует логического мышления, хотя и осуществляемого в наглядно-действенной форме.

Так же можно формировать у детей понимание временных и причинно-следственных связей и отношений. Прежде всего взрослые учат видеть последовательность событий обыденной жизни, обращая на это внимание детей. Столкнувшись с тем, что привычная и уже осознанная им

последовательность событий или действий нарушается, ребенок осознает их взаимозависимость и взаимообусловленность.

Вот мама сажает Катю за стол, не дав ей ложки, пододвигает тарелку и говорит: «Ешь». Девочка недоуменно смотрит на мать, ищет ложку. Тут мама говорит: «Ах, я забыла! Сначала надо было дать ложку, а потом сказать «ешь». В другой раз мама дает дочке туфельку или сапог и просит застегнуть пуговицу или молнию. Потом предлагает Кате надеть их. Повторяется та же игра: мама «вспоминает», что туфельку (сапог) сначала надо было надеть, а потом застегнуть.

Так ребенок подводится к осознанию последовательности событий и того, к чему приводит ее нарушение. Одновременно взрослый обращает внимание малыша на то, что первое событие может послужить причиной второго. Но при этом нужно заботиться о том, чтобы не образовалась формальная связь между временны́ми и причинными отношениями: то, что произошло раньше, далеко не всегда оказывается причиной того, что будет потом.

К старшему дошкольному возрасту дети могут уже вычленить не только внешние, хорошо видимые причины, но и такие, которые требуют известного абстрагирования от внешних признаков, выделения внутренних, существенных внешне не воспринимаемых свойств и отношений. Например, они могут выделить массу как причину того, что на весах или качелях одни предметы перетягивают другие; обнаружить, что предметы, сделанные из одного материала, плавают, а из другого — тонут и т. п. Однако для этого взрослые должны определенным образом организовать их опыт.

Рассмотрим такую организацию детского опыта на примере плавания тел. Разумеется, к старшему дошкольному возрасту у ребенка есть уже немалый опыт игр с водой: он бросал щепки в ручьи, пускал бумажные кораблики, купался в ванне вместе со своими пластмассовыми игрушками. Но, несмотря на это, скорее всего мало задумывался над тем, почему одни предметы плавают, а другие тонут. Стихийно же у малышей, как правило, складывается впечатление, что плавают маленькие, а тонут большие.

Разложите перед ребенком группу парных предметов: карандаш и гвоздь, деревянную и металлическую линейки, деревянную и металлическую ложки, металлическую и деревянную пуговицы и несколько предметов непарных — палку, молоток, лопатку и др. Предложите ребенку игру «Угадайку»: угадывать, какие предметы поплывут, какие

утонут, а потом проверять свое предположение, бросая предметы в таз с водой или в ванну. Заранее договоритесь, что все, что плавает, он будет складывать на один табурет, а все, что тонет,— на другой. Предметы нужно предлагать в случайном порядке, а не попарно. Про каждый ребенок сначала говорит, поплывет он или утонет, а затем бросает его в воду, смотрит, утонул он или нет, достает из воды и кладет на условленное место. Обычно к середине занятия ребенок начинает уже прогнозировать плавание предметов значительно более точно, чем в начале.

К концу, когда плавающие и тонущие предметы уже разложены на разные группы, взрослый спрашивает: «Какие ты клал сюда, а какие сюда?» Ребенок сам формулирует основание группировки: «Сюда те, которые плавали, а сюда те, которые тонули».— «Теперь посмотри внимательно и скажи: какие плавали, а какие тонули?» Как правило, дети делают обобщение и вывод с опорой на материал: «Деревянные плавают, а железные (металлические) тонут».

Бывает, что ребенок на этом не останавливается, продолжает экспериментировать. «Не все металлические тонут, некоторые плавают. Крышка от бидона, например. Почему это?» — сказал пятилетний Саша недели через две после проведенного с ним занятия. Это и есть тот желанный результат, к которому нужно стремиться: мальчик не просто обобщил свой опыт, полученный под руководством взрослого, но и сделал из него логические выводы.

У него возник длительный, активный интерес к тому явлению, с которым его познакомили, к причинам плавания тел, желание понять их более глубоко. Одновременно он усвоил, что к познанию причины ведет опыт, самостоятельно организовал его и, что самое главное, учел полученные результаты, сопоставил с уже известным ему прежним выводом и нашел противоречие, т. е. проделал подлинную мыслительную работу. Можно не сомневаться, что у Саши разбужен интерес к причинам физических явлений вообще, желание проникнуть в их законы.

Работа, которую вы будете проводить с ребенком для того, чтобы познакомить его с физической причинностью путем специальной организации его повседневного опыта, тесно смыкается с той, которая описывалась нами в главе, посвященной ознакомлению детей с окружающим их миром природы, с теми связями и отношениями, которые они наблюдали в природе.

Элементы логического мышления закладываются так-

же и при формировании математических представлений[1].

Мышление нужно человеку для того, чтобы не только правильно ориентироваться в окружающем его предметном мире, в природных явлениях, но и приобретать знания, умения и навыки, необходимые для его профессиональной деятельности, правильного поведения в обществе.

Чтобы в любых жизненных ситуациях принимать разумные решения, выбирать верные пути к достижению цели, разумно ставить сами цели, проявлять находчивость, изобретательность и инициативу, быть в своих поступках высоконравственным и принципиальным, иметь свое мнение, не поддаваться чужим влияниям, не быть иждивенцем, нуждающимся в постоянной опеке, мало знать нравственные нормы и понимать, как надо поступать. Нужно уметь наблюдать, анализировать те сложные жизненные ситуации, которые почти никогда не похожи одна на другую. А это требует воспитания ума. Ведь мы все знаем, что умный человек всегда находит правильный выход в самых трудных, проблемных обстоятельствах.

Ум является одним из основных компонентов характера, залогом его качественного своеобразия, во многом определяя личность в целом. А в основе ума — мышление.

Какие же качества мышления нужно формировать при воспитании ума? Назовем основные.

Самостоятельность. Ребенок должен сам научиться видеть, какие проблемы могут возникать в жизненной ситуации, а не ждать, что кто-то ему их подскажет. Он должен увидеть задачу, определить возможность ее решения, средства достижения цели и стремиться действовать в соответствии с обстоятельствами. Мы видим, что речь идет об этапах, присущих любой мыслительной задаче, но только возникающих в сфере человеческих взаимоотношений.

Критичность. Ребенка нужно учить оценивать с достаточной объективностью свои и чужие действия, поступки, видеть свои и чужие ошибки. А для этого необходимо вырабатывать у него критерии правильности поведения и умение пользоваться этими критериями, применяя их в конкретной ситуации.

Гибкость. Чтобы правильно вести себя в обществе, ребенку необходимо понять, что для достижения одной и той же цели можно использовать разные способы, не отступая при этом ни от самой цели, ни от нравственных

[1] См. об этом: *Житомирский В. Г., Шеврин Л. Н.* Математическая азбука.— М., 1980; *Тарунтаева Т. В.* Развитие элементарных математических представлений у дошкольников.— М., 1980.

принципов, лежащих в основе поведения. Нужно научить его варьировать способы в зависимости от изменения ситуации, а также искать наилучший, который быстрее и вернее приведет к намеченной цели, воспитывать умение подойти к проблеме с новой точки зрения.

Умение ориентироваться в обстановке и принимать своевременное решение. Очень часто даже мы, взрослые, оценив ситуацию и приняв правильное решение, либо не действуем, либо действуем с опозданием. Ребенка необходимо учить быстро и правильно ориентироваться в сложившейся нравственной коллизии и действовать не торопясь, не наспех, но достаточно быстро и своевременно.

Настойчивость. Нужно учить ребенка не отступать от намеченной цели, преодолевать те трудности, которые возникают на пути к ней, в случае нужды, перебирая разные варианты действия (пробуя разные способы), искать новые пути и в конце концов добиваться задуманного. Однако такую настойчивость ни в коем случае не следует путать с упрямством, которое всегда инертно, шаблонно и, как правило, нравственно неоправданно, так как направлено на достижение чисто эгоистических целей. Упрямый ребенок почти никогда не анализирует ситуацию, не проявляет критичности в отношении своих действий и гибкости в выборе средств. Он действует раз навсегда усвоенными способами (крик, слезы, истерические выходки), которые — увы! — нередко позволяют ему получить желаемое, но тормозят формирование необходимых свойств ума и черт характера.

При воспитании ума необходимо связывать мыслительную деятельность не только с обучением нравственным нормам, но и с выработкой таких важных качеств личности, как общительность, доброжелательность, дружелюбие, чувство справедливости, умение сочувствовать, сопереживать, пожалеть другого, сговорчивость, понимание состояния другого. Ведь анализ жизненной ситуации, проблемы всегда связан с интересами нескольких людей, оценкой их целей, поведения и, если он ведется человеком эгоистичным, недоброжелательным, может оказаться уже в силу этого неверным, а способы действия нравственно ущербными.

Большую роль играет здесь и развитие воображения. В самом деле, без достаточно развитого воображения трудно понять чувства и переживания другого человека, поставить себя на его место. А в оценке нравственных ситуаций это необходимо.

Умение ориентироваться в сложившихся обстоятельствах и выбирать соответствующий им стиль поведения

развивается в деятельности, по мере накопления и расширения нравственного опыта ребенка.

Для дошкольника первыми коллективами, где такой опыт обретается, оказываются семья, детский сад и двор. Здесь он вступает в общение со взрослыми и сверстниками.

В семье может возникнуть множество ситуаций, в которых ребенку нелегко разобраться. Но еще больше таких ситуаций встретится во взаимоотношениях со сверстниками, особенно в игре. Как помочь ему? Прежде всего нужно создать у малыша нравственный эталон, которому он захочет подражать. В этом нам помогают художественная литература, изобразительное искусство, кино, телевидение и театр. Потому что нравственный эталон как образец для подражания может быть создан только на **эмоциональной** основе, а не на рассудочно-назидательной.

Хорошие книги, сказки, фильмы очень скоро убедят ребенка в том, «что такое хорошо и что такое плохо». Но одного знания мало. Поступать в соответствии с усвоенными нравственными нормами ребенку удается не всегда. И нередко причина этого именно в неумении ориентироваться в ситуации, правильно ее анализировать. Жизненные ситуации и встречающиеся в них нравственные коллизии совсем не так просты, однозначны, как описанные в рассказах и представленные в детских фильмах. Вот, скажем, стоят во дворе ребята постарше и держат мяч, а маленький мальчик тянет к нему руки, кричит «дай», «отдай» и топает ногами. А ребята хохочут. Как тут поступить? Броситься на помощь малышу, пристыдить больших ребят? Или, напротив, пристыдить малыша, который так некрасиво ведет себя? Чтобы выбрать правильную позицию, нужно выяснить, что было раньше, что стоит за этими действиями. Может случиться, что малыш вышел погулять со своим мячиком, а большие ребята отобрали у него мяч, да еще и насмехаются. Это одна нравственная ситуация. А может оказаться, что все было иначе: играли ребята в мяч, вышел во двор малыш, который привык получать по первому требованию все, что ему хочется, и стал мешать играть, требовать мяч, скандалить. Это уже совсем другая нравственная коллизия, и требует она совсем другой реакции.

А вот ситуация посложнее: мама первый раз привела в детский сад дочку и убежала на работу. Девочка стоит и плачет. Дети, которые ходят в сад давно, точно знают, что плакать, когда уходит мама, стыдно, некрасиво, и начинают дразнить новенькую. Они упускают из виду то обстоятельство, что она пришла в детский сад впервые,

никого и ничего не знает, боится неизвестности, и в данном случае нужно ее не осудить, а пожалеть. Иными словами, дети поступают неверно, жестоко часто потому, что большей частью еще не умеют анализировать ситуацию, применять к ней известные им нравственные нормы, ставить себя на место другого человека, а значит, и сопереживать. «Приучить дитя вникать в состояние других людей, ставить себя на место обиженного и чувствовать то, что он должен чувствовать,— значит дать дитяти всю умственную возможность быть всегда справедливым» — так писал еще К. Д. Ушинский.

Здоровая психологическая атмосфера семьи, внимание друг к другу, забота друг о друге, внимание к нуждам каждого, признание за каждым права на собственное мнение — вот главные условия, способствующие безболезненному преодолению присущих ребенку эгоизма и эгоцентризма, воспитанию чуткости и отзывчивости, доброты. Но кроме примера близких необходимо, чтобы ребенок обязательно и сам что-то делал для других, учился ладить с окружающими, дружить со сверстниками.

Умение сопереживать закладывается с раннего детства. И во многом оно зависит не только от самого опыта ребенка, но и от того, как этот опыт будет организован нами, взрослыми, от того, как мы поможем ему разрешить ту или иную конфликтную ситуацию. Вот он в досаде на то, что ему не уступают места в песочнице, стукнул другого малыша лопаткой и сам же горько заплакал. А вы, не разобравшись, кинулись его утешать. В результате его действия получают одобрение, закрепляется стремление получить желаемое во что бы то ни стало, а сознание своей исключительности не встречает противодействия. Так постепенно взращиваются эгоизм, нежелание считаться с окружающими. Не всегда прав тот, кто плачет. И поэтому взрослому нужно не спешить с выводами при оценке детских споров и ссор. Ваше вмешательство в конфликт должно быть тактичным и действенным: нравственную суть ситуации обязательно нужно раскрыть детям, как и помочь им организовать взаимодействие на справедливых началах. Проявлению сострадания, сочувствия, понимания, взаимопомощи и уступчивости нужно учить постоянно и целенаправленно.

Ребенок часто поступает жестоко из-за того, что не умеет верно оценить ситуацию, выразить свои чувства, представить последствия своих действий. Так, дети знают, что животные нуждаются в уходе, защите. И они готовы к этому. Увидев на лестнице бездомного котенка, мальчик вынесет ему в блюдечке молоко, кусочек колбасы. Вместе с тем он же может мучить щенка или котенка, бесконечно

гоняя его по комнате, тискать, не давая ннкакого покоя, искренне счнтая, что он играет с ним н нм обонм весело.

Одна четырехлетняя девочка, найдя в траве маленького лягушонка, крепко зажала его в кулачок. Когда мама попыталась освободить несчастного лягушонка, она ответнла, что не расстанется с ннм, потому что любнт его, и так крепко сжала ручку, что окончательно его задавила. Конечно, потом девочка очень удивнлась, что лягушонок больше не прыгает н не хочет с ней играть. И хотя маме было жаль доставлять девочке непрнятные переживания, она попыталась заставнть ее понять происшедшее. «Если бы тебя сжал большой, большой слон, тебе было бы очень больно и ты больше не могла бы нграть»,— сказала мама. И девочка поняла.

Раскрывая нравственное содержание подобных снтуацнй, уча вндеть их прнчины и следствия, постигать внутренний смысл пронсходящего, ставнть себя на место другого, мы не только развнваем мышление, но и воспитываем добрые чувства, эмоциональную культуру.

Для правнльной орнентнровкн в житейских ситуациях, во взанмоотношениях с другими людьми, для выработки нравственных прнвычек мало одного знания. Необходнмо постоянное упражнение в нравственном поведенин. Одним нз главных путей обогащения нравственного опыта ребенка-дошкольника оказывается нгра.

В самом начале нашей книги мы уже говорили о том, что игра — однн нз основных видов деятельности дошкольннка. Она очень прнвлекательна для ребенка, все, что происходнт в ней, эмоционально значнмо. В нгре не только воспронзводятся самые разные жнзненные ситуации, в том чнсле нравственные коллизнн, которые дети наблюдают в реальности, но и прнобретается опыт общення между самнми детьми, внутри детского коллектива. Ребенок отражает в игре то, что знает, наблюдает. Характер общения персонажей, которых он изображает, в очень большой степени завнснт от того, что ему читают, рассказывают, на что обращают вннманне прн ознакомлении с окружающнм. В содержании игры находят свое отражение, таким образом, созданные взрослым «этнческне эталоны». Так, выполняя роль врача, ребенок проявляет внимание, участие к больному, заботу о нем; играя в шофера, вннмательно следит за тем, чтобы никому не нанестн вреда («не наехать», «не задавнть»), соблюдать соответствующие правила — не ехать на красный свет, пропускать пешеходов; еслн он водитель автобуса, то старается «всех подобрать на остановке», раньше всех посаднть матерей с детьмн, обеспечить им место н т. п. Именно отраженне **человеческих отношений** является глав-

ным в творческой игре старшего дошкольника. И это делает игру не только активным средством нравственного воспитания, но и показателем того нравственного климата, в котором реально живет ребенок, зеркалом семьи.

Вот один из наиболее распространенных сюжетов детских игр — «дочки-матери». Понаблюдаем за этой игрой в старшей группе детского сада. Одна из девочек укладывает спать дочку и говорит ей: «Засыпай скорее, а то не успеешь увидеть интересный сон, он убежит». А вот то же самое делает другая девочка. «Спи, негодная,— кричит она раздраженно: — А не то сейчас нашлепаю, будешь помнить». В третьей семье дочка капризничает. «Ляг со мной,— говорит она маме,— а не то я спать не стану!» И мама покорно ложится. Не правда ли, как много узнали мы о стиле взаимоотношений в семьях девочек, наблюдая за их игрой? А вот и еще одна пара. Здесь мальчик изображает папу, а девочка маму: «Мать, а мать,— грубо кричит мальчик,— неси пол-литру! Начальник пришел, будем выпивать!» Как видим, этические эталоны у всех этих детей различны, несмотря на то что в детском саду им читают одни и те же сказки, рассказы, внушают им одни и те же нравственные понятия, стараются выработать одинаковые нравственные привычки.

Вывод один: содержание отношений между людьми, которые видит, анализирует, копирует в игре ребенок, зачастую воздействует сильнее, активнее, чем словесно приобретенные представления о том, «что такое хорошо и что такое плохо».

Забота о внутреннем смысле человеческих отношений, о характере нравственных коллизий, которые дети отражают в своих играх, очень важна. Но не менее важно и другое — те реальные взаимоотношения между детьми, которые складываются **вокруг игры.** Эти отношения дают возможность увидеть личностные особенности каждого ребенка, характер его эмоций, волевых проявлений, подлинные нравственные качества, уровень его притязаний в отношениях с товарищами и его реальных возможностей и т. д. Иными словами, наблюдение за поведением малыша во время игры очень много расскажет вам об индивидуальных особенностях вашего ребенка и даст возможность правильно направить свои воспитательные усилия. А ведь это так важно — воспитывать не вообще, а в соответствии с тем, как развивается именно вот этот отдельный, ваш ребенок!

Когда дети организуют игру, они создают ее замысел, распределяют роли, атрибуты, ведут сюжет до конца, до намеченной цели. Здесь проявляются и качества мышления (умение найти интересную тему, придумать или

вспомнить сюжетные ходы, характерные детали, вообразить ситуацию; сочинить что-то новое, интересное), и волевые качества (способность и желание организовать других детей, реализовать замысел игры или свою отдельную роль, подчинять свои желания, действия требованиям игры, правилам), и нравственные качества личности (доброжелательность, справедливость при распределении ролей, уступчивость, умение договариваться со сверстниками, правильно оценивать их поступки).

Конечно, все эти качества могут выступать в игре не только в положительных, но и в отрицательных проявлениях. Нередко мы видим детей, которые ведут себя аффективно. Они неспособны спокойно разобраться в игровой ситуации, выслушать мнение других, считаться с их желаниями. Как только что-то в игре их не устраивает, они кричат, лезут в драку, могут даже разрушить постройку, сделанную другими детьми, или просто уйти, прервав игру. Такие проявления эгоизма можно увидеть и в начале игры, когда распределяются роли («Я хочу быть командиром! А ты не будешь!» И если большинство оказывается не на его стороне, поворачивается и уходит или ломает построенную для игры крепость), и в середине, когда постигает какая-либо неудача (например, при игре в партизан «попадает в плен»).

Командирство, опора на силу, нетерпимость, агрессивность, неумение считаться с интересами товарищей, подчинять свое поведение установленным правилам затрудняют вхождение детей в школьный коллектив, порождают конфликты, состояние тревожности. Этого можно избежать, если учить ребят оценивать свое поведение, видеть себя глазами других людей.

Нередко дошкольники, чтобы получить привлекательную для себя роль в игре, прибегают не только к силе, но и ко лжи, обману. Пяти-, шестилетний ребенок хочет играть роль благородного, смелого, идущего на выручку товарищам летчика или гуманного, спасающего людей врача, но, не будучи уверен, что ему достанется подобная роль, идет на хитрость: «Я тебе дам вот эту машинку поиграть, выбери меня» или: «Мы не будем сегодня играть, Коля не может выйти во двор и Наташа тоже». Подобные действия также свидетельствуют о неумении правильно ориентироваться в ситуации и находить верный, т. е. нравственный, путь к цели.

Все негативные проявления, которые можно наблюдать у детей во время организации и проведения игр, неминуемо рано или поздно ведут к конфликтам, нарушают взаимоотношения в детском коллективе. Безнравственные поступки, закрепляясь, могут стать чертой характера,

исправить которую в дальнейшем будет трудно. Поэтому одним из путей воспитания правильного поведения является тактичное руководство игрой, целенаправленное воздействие на формирование нравственных межличностных отношений между детьми.

Представим себе несколько реальных ситуаций, наиболее часто встречающихся во время детской игры.

Двое детей играют рядом во дворе. У одного из них новая, интересная игрушка, которая очень привлекает другого. Какие варианты поведения, зависящие от характера ребенка и его социального опыта, могут возникнуть? Назовем возможные:

отнять силой;

мешать играть;

попросить;

предложить временно поменяться игрушками;

предложить играть вместе;

придумать совместную сюжетную игру, в которой эта игрушка будет необходима, а игра с ней станет много интереснее.

Взрослый должен помочь детям найти наиболее правильный, т. е. нравственный и привлекательный для обоих, способ разрешения ситуации. Естественно, что их необходимо увести от конфликтного пути (драться, мешать), показав, что такое поведение не приведет к желаемому результату, разрушит отношения дружбы. Но и простая просьба не всегда может возыметь действие: отдать игрушку, да еще новую, долгожданную, даже в ответ на волшебное слово «пожалуйста» далеко не просто, а порой и невозможно. А тот, кто просит игрушку, тем временем начинает плакать и кричать: «Я же сказал «пожалуйста»!» Вот тут-то и требуется анализ ситуации. Необходимо объяснить просящему, что и другому игрушка так же нужна, как ему, т. е. помочь малышу понять состояние другого: «Он вовсе не жадный, ему просто тоже хочется играть с новой игрушкой, а вот если вы начнете играть вместе, будет хорошо и ему, и тебе, будет даже интереснее». Предложите такой вариант игры, который устроит обоих, помогите организовать совместные действия. Детям постарше лучше всего в таком случае, не подавляя их инициативы, лишь подсказать возможный вариант сюжетно-ролевой игры.

Еще пример часто встречающейся ситуации. Ребенок вышел во двор (пришел в гости, в детский сад), когда другие дети уже начали играть, распределили роли, придумали сюжет. Ему очень хочется присоединиться к ним, вступить в игру. Здесь тоже возможны самые разные варианты поведения:

помешать игре, попытаться расстроить ее;

увести одного-двух ребят, «купив» их внимание каким-то лакомством или обещанием дать поиграть с новой игрушкой (покататься на велосипеде, погонять кожаный мяч и т. п.);

придумать для себя новую роль, которая хорошо вписывается в игру;

предложить новую, более интересную ситуацию, которая сделает игру более привлекательной для всех участников и одновременно обеспечит самому ребенку активное участие в ней;

принести интересную игрушку, которую можно включить в игру (большой самосвал, набор песочниц, дудочку, свисток и т. п.).

Нет нужды объяснять, какие из способов играют отрицательную роль в интеллектуальном и нравственном развитии ребенка, а какие — положительную. Мы еще раз напоминаем, что вовсе не собираемся давать рецепты на все случаи жизни, потому что и случаи эти и сами дети неодинаковы, и в воспитании необходимо учитывать индивидуальные особенности ребенка. В самом деле, одного приходится стимулировать, побуждать вступить в игру, в отношения с другими детьми, другого, напротив, успокаивать, направлять его активность на достижение нужной цели. В одних случаях, если ребенок склонен к малоподвижным играм и занятиям, его обязательно нужно включать в подвижные, в других, если он чрезмерно возбужден, не умеет сосредоточиться, подумать, его необходимо привлекать к наблюдениям, к спокойным играм. Если мы видим у ребенка стремление во чтобы то ни стало верховодить, командовать, которое сочетается с неумением и нежеланием подчиняться другим сверстникам, а часто и правилам игры, такого следует обязательно приучать к тому, чтобы он брал на себя и выполнял не только главные, но и второстепенные роли, чтобы учился понимать чужой замысел, соблюдать правила игры, уважать желания и мнения товарищей. Если же ребенок, напротив, всегда довольствуется в игре второстепенными ролями, оказывается исполнителем, не проявляя никакой инициативы, его мы будем учить самостоятельно придумывать новый ход в игре, новый сюжет, активно участвовать в «жизни сюжета», брать на себя более ответственные роли, чтобы он поверил в себя, в свои возможности.

Чем раньше мы введем ребенка в сложный мир человеческих взаимоотношений, научим видеть и понимать других людей, анализировать свое поведение, тем лучше он будет подготовлен к жизни в коллективе, к обучению в школе. «Наверное,— писал В. А. Сухомлинский,— это од-

на нз наиболее трудных вещей в нравственном воспнтаннн: учить человека делать добро н вместе с тем нзбегать прямолинейных советов: сделай вот так... По-вндимому, самое главное — развить в ребенке внутреннне снлы, благодаря которым человек не может не делать добра, т. е. учить сопережнвать». Как это сделать, об этом постоянно должны думать каждая мать, каждый отец, опнраясь на свой жизненный опыт н знанне своего ребенка.

Развивать речь

И снова обратимся к В. А. Сухомлинскому. Он пнсал: «Чем глубже человек познáет тонкости родного языка, тем тоньше его воспрннмчнвость к нгре оттенков родного слова, тем больше подготовлен его ум к овладенню языкамн других народов, тем актнвнее воспрнннмает сердце красоту слова». Для развнтия речевой культуры дошкольннка может многое сделать семья. С самого младенческого возраста в жизнь ребенка включается речь. И естественно, ее развнтне всегда очень волнует родителей. Как правило, нх в основном ннтересует накопленне словаря, овладенне грамматическнм строем родной речн, пронзношенне. Бесспорно, все это чрезвычайно важно, но, однако, совсем не нсчерпывает проблему развитня речи.

Речь выполняет в жнзни человека самые разлнчные функцин — **общения, передачи накоплеииого человечеством опыта** (знаннй, уменнй, навыков), **регуляции действий.** Чтобы эти функцнн речн своевременно появлялись н полноценно реалнзовывалнсь, нужны соответствующне условия. Когда ребенок только начннает говорнть, он зачастую с трудом нспользует свою речь для органнзацнн общення. Передать ему какне-либо знания илн умения с помощью слова, без наглядной илн действенной опоры просто невозможно. Речь в это время лишь весьма огранньченно (в пределах «можно», «нельзя», «не плачь», «идн ко мне») регулнрует его действня. И это касается не только тех детей, которые «плохо говорят», но н тех, которые, как счнтают роднтелн, говорят все, могут наизусть или очень блнзко к тексту пересказать знакомую книжечку, сказку, стихотворенне. В чем же дело? В том, что, для того чтобы выполнять этн функцин, речь должна пройтн еще большой путь развнтня, тесно связанный со всем пснхическнм становлением ребенка — обогащеннем

его деятельности, восприятия, мышления, эмоционально-волевой сферы.

Для того чтобы речь служила средством **общения**, необходимы условия, которые побуждают, делают необходимым обращение ребенка к слову, чтобы быть понятым взрослыми, а потом и сверстниками. Такие условия возникают прежде всего в процессе совместной деятельности. А самая первая совместная деятельность ребенка со взрослым — предметная. Там, где ребенок не овладевает предметной деятельностью, обращаясь к помощи взрослого, не возникает и потребность в речевом общении. Если же совместные действия ребенка и взрослого с предметами занимают должное место в младенческом возрасте, становясь затем основой любой другой, и в частности трудовой, деятельности, речь своевременно начинает выполнять функцию общения, наполняться конкретным содержанием. Особенно богатые возможности для развития общения ребенка со взрослыми дает совместный труд: тут называется и общая цель деятельности, высказываются просьбы о помощи, эмоциональные реакции, связанные с успехом и неуспехом, с преодолением трудностей, радостью достижения задуманного.

При правильной организации всей жизни и деятельности ребенка речь уже в раннем возрасте (от года до трех лет) становится основным средством общения. Малыш понимает, конечно, лишь часть слов, не все грамматические конструкции, но именно речь привлекает его внимание к предметам и действиям, ее эмоциональный тон определяет настроение, направленность общения, а то, чего ребенок не понимает, восполняют неречевые средства общения — указательный и изобразительный жест, мимика, ситуация, вид деятельности. Большую роль играют при этом действия взрослого, которым ребенок пытается подражать. Подражание действиям взрослого является одним из важных видов общения в раннем возрасте.

Мы видим, что вначале у ребенка возникает общение со взрослыми. Оно носит эмоциональный, предметный и деловой характер, становясь основой и предпосылкой для общения со сверстниками, которое возникает и разворачивается позднее. Поэтому родители должны помнить: при дефиците общения, его ограниченности, бедности ребенку трудно будет научиться общаться с детьми и другими людьми, и он может вырасти необщительным, замкнутым.

Общение со сверстниками, как и со взрослыми, возникает в основном в совместной деятельности и может осуществляться по-разному. Если сама деятельность примитивна, плохо развита, то и общение носит примитивный характер: оно может выражаться в драке, в борьбе за

игрушку и почти не сопровождаться речью. В этих случаях мы зачастую слышим лишь отдельные слова «дай», «отдай», «уйди». Чем сложнее и разнообразнее деятельность, тем необходимее становится детям речевое общение. Поэтому их развитие особенно успешно происходит в коллективных видах деятельности, в первую очередь в основном в игре. Здесь они с помощью слова договариваются о содержании игры, создают ее план, распределяют роли, оговаривая при этом поведение каждого персонажа. Если в доме или во дворе играют несколько детей, взрослые могут специально организовать или подсказать такие ситуации, в которых ребенок не может действовать один и вынужден скоординировать свои действия с действиями других детей. Такие ситуации стимулируют развитие общения между детьми, а следовательно, и речи.

Обогащению общения в значительной степени способствуют и такие виды деятельности, как совместный труд, театрализованные представления и т. п. Особенно благоприятной оказывается для этого ситуация совместных занятий. Здесь перед родителями открываются большие возможности для того, чтобы воспитывать у ребенка культуру общения — учить его терпеливо выслушивать другого человека, не перебивая, обсуждать чужую точку зрения, спокойно анализировать ее, не обижаться на критические замечания и самому высказывать их без раздражения, вежливо, доброжелательно. Во время таких занятий можно также развивать четкость и ясность речи, умение правильно формулировать свою мысль, чтобы быть понятым другими. Но делать это надо ненавязчиво, не подменяя речью деятельность, не подавляя эмоции ребенка.

Если в процессе общения мы забываем о его эмоциональной стороне, делаем речь самоцелью, потребность в общении постепенно угаснет, а сама речь перестанет быть опорой мысли и чувства. Поэтому, организуя общение, мы должны чутко следить за настроением ребенка и хорошо знать и учитывать его речевые возможности. Там, где у малыша еще нет нужного слова, надо сочетать речевые и неречевые, например жестовые, средства общения. Скажем, если ребенок просит дать ему предмет, названия которого он не знает, вполне допустимо употребление указательного жеста («Дай мне вот это»,— говорит ребенок и указывает на нужный ему предмет). То же самое относится и к свойствам предметов («Мне нужен такой кубик»). Если это не помешает ребенку, увлеченному осуществлением своего замысла, взрослый может после того, как малыш получил нужный ему предмет,

назвать его или его свойство («Это градусник» или «Это длинный брусок»).

Речь является также средством **усвоения общественного опыта** (знаний, способов действий) и **мышления**, т. е. выполняет **познавательную** функцию. Однако в дошкольном возрасте создаются лишь предпосылки для осуществления этих задач. Младший дошкольник в очень ограниченных пределах может усвоить информацию с помощью слова. Ему понятны только те сведения, которые касаются хорошо знакомых, наглядно воспринимаемых предметов, людей в привычных ситуациях. Почти совсем невозможна еще передача новых знаний, способов действия с помощью речи. И хотя роль слова значительно возрастает на протяжении дошкольного периода, но возможность усваивать с помощью словесного описания новые знания, выполнять незнакомые действия по словесной инструкции появляется лишь в старшем дошкольном возрасте, да и то при опоре на четкие наглядные представления.

Следовательно, те родители, которые думают, что, как только ребенок овладел речью, начал говорить фразами, слово становится основным способом общения, воспитания и обучения, ошибаются.

В чем же дело? Ведь малыш правильно произносит нужные слова и даже фразы, его высказывания порой кажутся такими разумными и даже оригинальными, совсем взрослыми. Суть же в том, что познавательная функция речи тесно связана с семантической, т. е. смысловой, стороной слова, с тем значением, которое в него вкладывается. А слово для ребенка часто имеет совсем не тот смысл, что для взрослого, хотя он и к месту повторяет услышанные суждения. Говоря одни и те же слова, взрослый и ребенок могут думать совсем о разном. Значение слова, которое произносит или воспринимает ребенок, может быть значительно более узким, чем у взрослого, необобщенным. Вот, к примеру, простейшее слово *чашка*. Для нас с вами оно обозначает сосуд с одной ручкой, из которого пьют: форма, цвет, величина, материал, из которого чашка сделана, не имеют никакого значения. А для маленького ребенка это именно та, конкретная чашка, которая ему известна, из которой он пьет,— маленькая, красная, с цветочками. Или в крайнем случае другая, но точно такая же, той же формы, величины, цвета.

Слово в понимании ребенка может быть и недостаточно четко соотнесено с тем, что оно реально обозначает, объединять то, что на самом деле не объединяется, а имеет лишь какие-то общие признаки. Например, некото-

рые дошкольники называют словом *цветок* все растения, включая даже траву.

Бывает и так, что ребенок попросту неверно понимает слово или придает ему смысл, не предусмотренный в данном случае взрослым. К примеру, можно привести такой случай: трехлетнего мальчика привели в гости к людям, у которых стояли большие стенные часы с боем. Заиграла музыка, и родители сказали мальчику: «Посмотри, какие красивые, большие часы. Сейчас они будут бить». Ребенок сорвался с места и выбежал в коридор. Он понял слово *бить* буквально и испугался.

А вот другой пример. Мама прочла девочке фразу из рассказа: «На окошке сидит кошка и щурится». Слово *щурится* девочка не знала и решила, что кроме кошки на окне сидит неведомый зверь по имени «щурица». Эта «щурица» не забывалась ребенку несколько лет, девочка все пыталась представить себе, как она выглядит.

В трудных случаях маленькие слушатели просто заменяют незнакомое слово знакомым, что зачастую полностью изменяет и искажает смысл того, что они слышат. Вот, скажем, мама читает своему сыну «Муху-Цокотуху» К. Чуковского: «Пошла Муха на базар и купила самовар». «Самосвал, мама!» — поправляет мальчик.

В тех случаях, о которых мы рассказали, проявилось несовпадение значения, которое вкладывали в слово взрослые, с тем, какое было у детей. В большинстве же случаев дети слушают молча, без видимых реакций или даже повторяют то, что говорит или читает взрослый. Поэтому взрослым и кажется, что дети их понимают. Когда же обнаруживается, что ребенок не усвоил тех знаний, которые родители стремились передать ему с помощью рассказа, объяснения, взрослые часто начинают жаловаться на «плохие способности», «плохую память», «невнимательность» ребенка. Между тем он здесь вовсе не виноват, так как нуждается в других способах обучения.

Чтобы к концу дошкольного возраста речь стала средством обучения и мышления, она должна быть развита до определенного уровня, абсолютно необходимого для того, чтобы ребенок был готов к успешному учению в школе.

Познавательная функция речи формируется в процессе развития деятельности, восприятия и мышления. Вы, очевидно, помните, как по мере развития предметных действий, восприятия, наглядного мышления мы постоянно соединяли с речью чувственный опыт ребенка, и слово постепенно обретало новое качество: с одной стороны, становилось более конкретным, дифференцированным, четким по значению, с другой — более обобщенным, со-

единяясь с образами восприятия и представлений. Значение слова, которым владеет ребенок, при этом все больше приближается к общепринятому, «взрослому».

Для того чтобы дать более четкое представление об этапах формирования познавательной функции речи, мы еще раз остановимся на них.

На первом этапе необходимо соединить слово с образом каждого предмета, действия, качества, свойства или отношения, с которыми знакомится ребенок. Слово, сначала названное взрослым, а затем и самим ребенком, должно вызывать в его памяти соответствующий предмет или действие, свойство или отношение. Разумеется, для того чтобы слово соотносилось с нужным образом, малыш должен хорошо знать, достаточно четко воспринимать тот предмет, действие, свойство или отношение, которое это слово обозначает. Например, при слове *стул* ребенок должен вспоминать именно стул, а не табурет или кресло, при слове *шкаф*— шкаф, а не буфет, сервант, книжные полки. На первых порах такая конкретизация приводит к тому, что слово вызывает в памяти ребенка один или два конкретных предмета, знакомых ему из личного опыта (при слове *стул*— те стулья, которые стоят в вашей квартире, при слове *шкаф*— ваши шкафы). Но вслед за этим значение слова начинает переноситься на другие, сходные предметы, становиться более обобщенным.

Тот же этап должен быть пройден и при усвоении слов, обозначающих действия,— глаголов. За словом-глаголом также должен стоять образ действия, как за существительным — образ предмета, а за прилагательным — свойства. А у маленького ребенка этого зачастую нет. Попробуйте сказать малышу 2—3 лет: «Беги ко мне» — и поманить его руками. Он, конечно, побежит. Но скажите ему теперь: «Иди ко мне» — и так же поманите к себе. Скорее всего, он опять побежит, потому что четкого представления о различии значений слов *беги* и *иди* у него нет. Даже более старшие дети могут путать слова *шьет* и *вяжет*, *рисует* и *пишет* и т. п. Причина этого, как правило, лежит не в плохом запоминании слов, а в недостаточно точном представлении о самих действиях, в отсутствии их четкой дифференциации.

Рассматривая развитие восприятия, мы уже останавливались на том, как важно соединить воспринимаемое со словом, чтобы сформировать представление о предмете в целом, о его свойствах, об отношении частей, сделать это представление достаточно устойчивым и подвижным, обеспечить возможность вызвать его в памяти по слову, актуализировать. Здесь мы хотим подчеркнуть, что такое

соединение не менее важно и для развития самой речи, в частности для осмысления значений прилагательных, обозначающих качества, свойства и отношения предметов и их частей. Смешение значения разных слов, их нерасчлененность типичны для дошкольников: названия цветов, форм, определения величин часто употребляются детьми без четкого различения и восприятия называемых свойств. Например, они смешивают оранжевый и желтый цвета, синий и голубой, различные оттенки красного, зеленого, а также их названия; не различают предметы по форме — круглые и овальные, квадратные и прямоугольные, длинные и высокие и т. п.

Особое внимание следует уделить правильному словесному обозначению пространственных отношений. Эти отношения, с одной стороны, трудны для восприятия, с другой — чрезвычайно важны для усвоения детьми предлогов и их значений, во многом определяющих грамматическую структуру фразы и понимание ее смысла в целом.

Разумеется, наряду с заданиями, где необходимо выделить, воспринять определенные свойства и отношения предметов, которые потом, **после выделения их детьми,** называет взрослый, необходимо давать и задания другого рода, в которых дети должны активно использовать усвоенный словарь. Такие игры преследуют одновременное достижение двух задач: закрепление и уточнение значения слова в сознании ребенка и контроль взрослым за тем, насколько верно оно усвоено. Последнее очень важно, потому что часто мы обманываемся, общаясь с ребенком в привычных житейских ситуациях. Так, мама говорит дочке: «Принеси, пожалуйста, ложки из буфета». Девочка без всяких затруднений выполняет ее просьбу, и маме при этом кажется, что дочь прекрасно знает слово *буфет*. Но этого может и не быть, просто девочка знает, где обычно лежат ложки. Если переложить ложки, например, в шкаф, где они никогда не лежали, и сказать ей: «Принеси ложки из шкафа»,— она скорее всего побежит к буфету и очень удивится, не найдя ложек на привычном месте. Точно так же обстоит дело и со словами, обозначающими свойства предметов. Ребенку, например, постоянно говорят *красный флажок, зеленые листики, желтое солнышко*, и он запоминает эти словосочетания, сам произносит их (и даже к месту!), правильно отвечает на вопросы: «Что у тебя?» («Красный флажок») или: «Что тут нарисовано?» («Зеленые листики»). Но если на картинке изображена осень и листья окрашены в желтый цвет, ребенок может так же уверенно сказать, что они зеленые, а в случае, когда перед ним лежат красный, желтый и оранжевый флажки, взять

любой из них и утверждать, что у него красный флажок.

Чтобы избежать такого самообмана, родители должны, с одной стороны, менять слова и выражения, которые они употребляют в одних и тех же случаях, а с другой — использовать известные ребенку слова и выражения в новых, незнакомых для него ситуациях. Кроме того, нужно давать специальные проблемные задания, проясняющие значения слов и побуждающие малыша осуществлять выбор.

Приведем несколько игр, занятий и упражнений, направленных на развитие познавательной функции речи.

Игра «Вертушка». В этой игре ребенок учится воспринимать пространственные отношения по вертикали («внизу — наверху», «на — под») и по горизонтали («рядом — около», «справа — слева»), представлять их на модели и правильно называть, а потом и воспроизводить по словесной инструкции. Эти задачи решаются не все сразу, а постепенно. Чтобы играть в «Вертушку», ее нужно сделать: взять квадратный лист картона и в самой его середине наклеить кружок какого-либо яркого цвета. От кружка во все четыре стороны сделать дорожки в ширину самого кружка. Они должны быть ограничены двумя картонными полосками каждая. Полоски пришиваются к основному листу так, чтобы у них остались пазы. В каждую дорожку будет входить квадратик того же цвета, что и наклеенный в середине листа кружок, и двигаться по ней к центру, к кружку. Сторона квадратика должна быть приблизительно равна диаметру кружка. Кроме листа с наклеенным кругом, четырьмя дорожками и маленького квадратика нужно еще сделать образец — фигуру, состоящую из круга и квадрата того же цвета и размера, что и кружок на листе «Вертушки», и отдельный квадрат. Образец можно класть на стол по-разному: вверх кругом («шарик на кубике»), вниз кругом («шарик внизу, кубик наверху», «шарик под кубиком»), кругом влево («шарик и кубик рядом», «шарик около кубика»). Взрослый поворачивает образец, а ребенок вставляет кубик в пазы на нужной дорожке и продвигает его к шарику до тех пор, пока не получит нужную фигуру (с правильным расположением круга и квадрата). Лишь после этого взрослый говорит: «Верно, шарик внизу, кубик наверху», или: «Кубик внизу, а шарик наверху», или: «Шарик и кубик рядом». Когда ребенок научится достаточно точно воспроизводить образец, ребенок и взрослый меняются местами: теперь образец поворачивает ребенок, а взрослый воспроизводит его на «Вертушке». Соответственно ребенок и оценивает результат, используя усвоенные обозначения пространственных отношений. После этого

образцом снова пользуется взрослый. Теперь он вводит новые обозначения вертикальных отношений: «Кубик внизу, под шариком», «Шарик наверху, на кубике» — и новые требования к воспроизведению горизонтальных отношений. Если раньше важно было, чтобы кубик и шарик оказались рядом, то теперь нужно точно воспроизвести стороны — справа, слева. После того как ребенок научится это делать, вводятся и слова *справа* и *слева*. Конечно, и здесь ребенку предоставляется возможность вести игру, самостоятельно обозначая словом все пространственные отношения.

Игра «Оденем куклу». Для вырезанной из картона куклы нужно сделать несколько комплектов одинаковой во всем, но разной по цвету одежды. Сначала игра идет по образцу: кукле надевают красное платье и говорят, что она просит надеть ей «все такое же». Когда задача выполнена, говорят: «Верно, ты надел кукле все красное». Постепенно в игру вводятся самые разные цвета (не только основные, но и дополнительные), названия которых сообщаются ребенку. Когда он узнает первые несколько цветов, игру изменяют: ставят две коробки и говорят: «Сейчас придет кукла (Таня, Оля). Она просила приготовить ей одежду, только не сказала какую. Ты приготовь ей все в этой коробочке, а я приготовлю в этой. Ты будешь собирать всю оранжевую одежду, а я — зеленую». При этом перед ребенком кладут несколько наборов одежды — красной, оранжевой, желтой, зеленой. Приходит кукла, ребенок говорит ей, какую одежду приготовил он, а какую мама, и показывает все, что он отобрал. Кукла оценивает правильность выбора («Ой, как красиво, ты в самом деле собрал в коробку всю оранжевую одежду!»). По этому же типу вы можете сами придумать множество игр.

Формирование такого конкретно отнесенного значения слова, как мы уже говорили, необходимый этап в речевом развитии маленького ребенка, но на нем ни в коем случае нельзя останавливаться. Такое конкретно понимаемое слово может вызывать в представлении малыша лишь определенные, хорошо знакомые объекты, действия, свойства, отношения и ситуации (и это очень важно и необходимо!), но не может служить источником усвоения новых знаний, новых способов действия. Для этого ребенок должен овладеть более обобщенным значением слова.

Овладение более обобщенным значением слова и будет следующим этапом в развитии речи ребенка-дошкольника, новым шагом в подготовке его к школьному обучению. По мере развития деятельности, восприятия, наглядного

мышлеиия н элементов логнческого мышления у детей появляются более обобщеиные образы предметов, действнй, свойств и отношеиий, возиикает возможность группировать объекты, поиимать и использовать в практическом действии некоторые закономерные связи, причииы фнзических явлеиий. Все это составляет осиову для усвоеиия н более обобщеииого значеиия слова. Расширеине, уточиеиие, обобщеиие зиачеиня слова тесно связаны также с выделеиием существеииых признаков объектов, действнй н явлеиий окружающего мнра. Скажем, для того чтобы слово *часы* приобрело достаточио обобщеииое значенне, иеобходнмо, чтобы ребеиок поиял, что часы — нзмеритель времеии, существеииым прнзиаком которого является какой-либо наглядиый его показатель (в песочных часах — уровень песка в ннжием н верхием сосудах, в ручиых, стеииых — циферблат н стрелка илн электроииая надпись). Велнчина, форма, цвет, матернал, из которого сделаиы часы, нх прииадлежность тому или ниому человеку, их местоиахожденне иикакого зиачеиия ие имеют.

На этом этапе большую роль в развитии речи могут сыграть продуктивиые виды деятельиости, т. е. такие, в которых сам ребенок создает что-то новое,— конструированне, изготовленне поделок из дерева и прнродиого материала, лепка, рисоваиие, аппликация.

Поделкн, постройки, рнсуики ребенок выполняет, подражая действню взрослого (показ), по образцу, по собственному замыслу, а также н по **представлению, вызванному словесным опнсанием.** Что же это значнт — стронть, рнсовать, наклеивать, создавать поделки по представлению? Это особый внд деятельностн, где ее результат точно определен в слове. Скажем, если ребеиок стронт дом по собствениому замыслу, он может сделать его большнм илн малеиьким, высоким илн иизкнм, построить его из красных или зелеиых, а то н нз разиоцветиых элементов «стронтеля». Но если ои строит тот же дом по описанню, ои обязан точно воспронзвести все, что есть в ннструкцин н не добавлять ннчего лишиего. Например, вы сказалн ребеику: «Построй дом красиый, высокий, с зеленой крышей». Это зиачит, что дом обязательио должен быть высокнм, для его постройки должиы быть отобраиы нмеиио красиые кнрпичики или бруски, а крыша должна быть зеленой.

Еслн ребеиок рисует по представлению, ои тоже должен точно соотиосить изображение с описаиием-иструкцней. Еслн вы сказалн: «Нарнсуй круглый аквариум. В акварнуме плавают две красные рыбы»,— то аквариум должен быть **круглым,** даже если у вас в доме или в детском саду акварнум квадратиый, а круглого ои никогда

не видел. В аквариуме должно быть две рыбки, а не одна или три, и они должны быть красными. Ничего лишнего на этом листе бумаги не должно быть. На первых порах ребенку нелегко будет привыкнуть к таким жестким требованиям, но, анализируя работу, вы обязательно скажете: «Послушай внимательно — я сказала, что аквариум круглый, а у тебя получился квадратный. И почему тут три рыбки? Я просила нарисовать две». После этого нужно попросить ребенка нарисовать еще один рисунок, более точный.

Такие занятия воспитывают у дошкольника внимание к слову, умение получать и использовать выраженную в речи информацию. Вместе с тем они дают родителям возможность увидеть, что́ же стоит за словом у ребенка, насколько оно является точным, обобщенным, какие вызывает представления.

Конечно, для детей старшего дошкольного возраста задания будут посложнее. Старшему дошкольнику можно, к примеру, предложить построить улицу из строительного набора «Построй поселок», перечислив в описании целый ряд построек и назвав их свойства и пространственное расположение. При этом инструкции-описания могут формулироваться по-разному. Например, так: «Построй улицу. На улице два дома. Слева одноэтажный дом с четырьмя окнами и плоской крышей, справа — двухэтажный. Между домами забор. За забором растет елка. Справа от двухэтажного дома еще один длинный забор. В конце забора на улице растет дерево. По улице едет машина».

Или иначе: «Построй улицу. Слева стоит низкий прямоугольный дом с четырьмя окнами и плоской крышей. Справа от дома короткий забор. За забором растет елка. Справа от забора стоит высокий прямоугольный дом с треугольной крышей. У него тоже четыре окна. Справа от этого дома длинный забор, а в конце его растет дерево. Перед высоким домом стоит машина».

Когда строительство будет закончено, нужно вспомнить инструкцию и сравнить то, что получилось, с заданием.

Ребенок может строить улицу и по образцу, заранее заготовленному взрослым, а потом рассказать о том, что он построил, сопоставляя результат с рисунком.

В первом случае мы развиваем понимание, т. е. так называемую пассивную речь, во втором — умение активно пользоваться словом, описывать свои собственные действия.

Мы уже говорили, что к старшему дошкольному возрасту дети могут в своей деятельности опираться на

модели, схемы. Этот уровень развития наглядного мышления психологи называют **наглядно-схематическим.**

Обсуждая с ребенком предстоящую деятельность, а затем и все ее этапы, объясняя смысл каждого действия, мы не только развиваем активную речь дошкольника, но и учим его работать по плану. Вот, например, мама со своей четырехлетней дочкой строит домик для куклы. Обращаясь к кукле, мама говорит: «Смотри, мы тебе построили дом. Он квадратный, желтый. А крыша треугольная, остренькая, красная. Красивый и веселый получился дом!» Потом пусть такой же дом девочка построит по образцу, но только элементы в нем будут другого цвета, а жить в нем станет не кукла, а медвежонок. Ему расскажет девочка, какой она построит дом. Позже вы можете дать рисунок-образец (плоскостное изображение дома). Постепенно, в ходе таких игр-занятий, рисунки-образцы будут становиться все сложнее, схематичнее, и ребенок научится пользоваться не только рисунком, но и простейшим планом.

Предложите ему построить по такому плану комнату для куклы. Вы чертите прямоугольник и говорите, что это — комната. Указываете окна и двери, «расставляете» мебель. Например, справа от двери — буфет, слева — диван, посередине — стол и два стула, на столе — лампа или ваза, у окна — кровать. Разумеется, подбор предметов зависит от того, какая кукольная мебель есть у вашего ребенка. Если дошкольник умеет читать, начерченные на плане предметы можно надписать, если нет — назвать их и попросить повторить. После того как ребенок построит комнату, пусть он соотнесет расстановку мебели с указанной на плане, а потом расскажет, какие предметы он выбрал, как их разместил, т. е. оценит правильность выполнения задания. А вы сможете удостовериться, умеет ли он пользоваться планом, насколько точно воспринимает и воспроизводит пространственные отношения (правильно ли располагает предметы относительно двух главных ориентиров — двери и окна) и может ли о том, что уже умеет делать практически, ясно и четко рассказать. При этом нужно обязательно разобраться (если возникают затруднения), почему ребенок не может чего-либо объяснить. Возможно, он не ясно представляет, что ему нужно сделать, или представляемое не соединилось с соответствующим словом, или же труден сам процесс рассказывания. Во всех этих случаях нужна разная реакция, разная помощь. При недостатках в воспроизведении пространственных отношений, форм, цвета предметов нужно вернуться от рассказывания, описания к действию по образцу, постараться показать, как изображаются эти свойства

и отношения в рисунке, а затем и на плане и как переносятся в объемную постройку, а потом закрепить результат в слове. Если же конструктивное задание, чтение плана ребенку доступны, а рассказать об этом он еще не может, следует помочь ему. Например: «Где кровать? Покажи. Верно. Ты ее поставил правильно. Около двери? Нет? Верно, около окна» и т. п. Умение правильно строить рассказ-описание совершенствуется, если ребенку нужно объяснить другому (брату, сестре, товарищу) предстоящую деятельность, с этой целью можно предложить вести сюжетно-ролевую игру «Строим дом». Ребенка, который лучше других «читает чертежи», можно назначить на роль начальника стройки, прораба, архитектора.

Большие возможности открывает для развития речи старших дошкольников и рисование. Ребенок должен представить и нарисовать предмет по описанию отдельных его частей или, напротив, конкретизировать названный предмет, чтобы он представлялся «как живой», или изобразить небывалое, фантастическое. Но и здесь, разумеется, сначала дети должны научиться рисовать предметы с натуры, по собственному замыслу, по представлению, вызванному словом.

Рисование по представлению можно проводить в виде различных игр. Одна из них — «Что в мешочке?». Взрослый кладет в небольшой мешочек, завязывая его шнурком, два-три предмета и говорит: «Сейчас я расскажу, что у меня спрятано в мешочке, а ты нарисуешь. То, что ты нарисуешь правильно, я тебе отдам». И дальше, не называя предмета, дает его описание, например: «Тут есть что-то круглое. Оно катится. Оно желтого цвета. У него есть глаза, нос и рот. Рот улыбается». Если ребенок правильно понял и запомнил описание, у него быстро возникнет в представлении образ колобка. Возможно, он даже сразу воскликнет: «Колобок!»,— но пусть все-таки его нарисует. После этого вы достаете из мешочка колобок, ставите его перед ребенком и продолжаете: «Здесь есть и еще что-то интересное. Вот послушай. Оно похоже на овал, но с остренькой мордочкой, с круглыми ушками и с длинным тонким хвостом. Глазки у него маленькие, черные, а сам он серенький. У него четыре лапки, а на мордочке — усы». Конечно, нарисовать и узнать мышонка труднее, чем колобок. Само описание здесь много длиннее и детальнее, содержит больше признаков. Поэтому можно описание расчленить: «Ты сначала начни рисовать самое главное. Похоже на овал, но с остренькой мордочкой и длинным хвостиком, с тоненьким длинным хвостиком». Подождав, пока ребенок

изобразит сказанное, продолжаете: «А глазки у него маленькие, черненькие. И на мордочке — усы. У него четыре лапки». Когда рисунок будет завершен, можно облегчить задачу, сказав: «Живет оно в норке, боится кошки».

На другом принципе строится игра «Заселим аквариум» (или «Поселим птиц в вольеру»). Здесь объект, который нужно изобразить, называется заранее. Необходимо правильно распределить основные части и детали изображения. Скажем, в игре «Заселим аквариум» вы можете вырезать из плотной бумаги аквариум и попросить ребенка «налить туда воды», т. е. закрасить часть аквариума голубым карандашом. Потом предложите поселить в аквариум рыб: сначала — меченосцев (дается описание рыбки-меченосца, а ребенок ее рисует), затем — гуппи (тут уже необходимо соблюдать не только форму, цвет, но и правильное соотношение по величине) и, наконец, вуалехвоста.

Совсем иное содержание у игры «Страна фантазии», которая строится как увлекательное путешествие в незнакомый мир: «Мы оказались в удивительном городе. Дома в нем самой разной формы. Один дом как гриб на ножке, другой — как елка, треугольник на треугольнике, а окна у всех круглые. На земле растет голубая трава, а небо желтое. А люди там умеют летать: у них все, как у нас,— голова, туловище, руки, ноги и лицо такое же, но еще есть крылья. Они летают между домами» и т. п. Чтобы изобразить рассказываемое, ребенок должен уметь по-новому комбинировать привычные образы, видоизменять их в представлении. Позже дети и сами могут сочинять фантастические рассказы, сопровождая их иллюстрациями. Темы этих путешествий — самые различные: «Чужая планета», «Подводное царство», «Подземная жизнь» и т. д.

Задачи, связанные с развитием познавательной функции речи, могут решаться и в процессе наблюдений в природе, знакомства с окружающим. С этой целью целесообразно организовать и специальные дидактические игры типа «Угадай, что спрятано», «Угадай, где спрятано», «Найди половинку». Ведущим может быть и взрослый, и ребенок. В игре «Угадай, что спрятано» один участник игры выходит из комнаты, а другой прячет какой-либо предмет. Потом он описывает его, а второй участник игры должен угадать, какой предмет спрятан. Например: «Эта вещь имеет зубы и длинную ручку, сделана из металла. Ею можно есть» (вилка).

В игре «Угадай, где спрятано» нужно по описанию угадать место, где спрятан предмет. Например: «Войдешь

в дверь, пойдешь направо. Дойдешь до шкафа, повернешься к нему спиной, посмотришь вверх на противоположную стену и увидишь...» Или иначе: «Лежит высоко, за большой деревянной шкатулкой» и т. п.

В игре «Найди половинку» используются те же мешочки с игрушками, с которыми мы уже знакомы, но теперь в каждый из мешочков кладется по половинке одной и той же игрушки — матрешки, сборно-разборной машинки, вырезанной из картона куклы и т. п. Сначала взрослый, а затем и ребенок описывают предмет, который нужно соединить. Вот, скажем, ребенок говорит: «Она красивая, у нее есть голова, туловище, руки. На голове платок, на платье — красивый фартук, весь в цветах». Или же· «У нее внизу железо, а наверху дерево, деревянная ручка. Внизу она широкая, квадратная. Если ее насадить на ручку, можно копать снег». При составлении описаний нужно поощрять выражение отношения к игрушке, эмоциональную окраску речи.

Сюда же относятся и игры типа «Бывает — не бывает», в которых ребенок должен наглядно представить себе ситуацию, выраженную в слове: «Собака по крыше гуляет», «Собака на цепи у конуры сидит», «Кошка на цепи у конуры сидит», «Цыплята в аквариуме плавают», «Кошка мышей ловит», «Мыши ловят кошку», «Трактор землю пашет», «Трактор по небу летит», «Девочка летом по воде на санках едет», «Девочка зимой на лыжах катается», «Мальчик по снегу плывет», «Собака под дверью мяукает» и т. п. Такие игры, если в них перемежаются правильные и неправильные варианты, также воспитывают внимание к слову.

Очень хорошо для развития смысловой стороны речи и одновременно умения связно и правильно излагать свои мысли, т. е не только понимать, но и передавать определенное содержание, использовать кукольный театр и игры-драматизации. В играх-драматизациях сам ребенок принимает на себя определенную роль и действует в соответствии с ней. При этом он учится достаточно точно воспринимать выраженное в словах содержание и воплощать характер, присущий его персонажу. Например, в игре «Три медведя» ребенок может исполнять роль маленького Мишутки, а может сыграть и девочку Машеньку. В последнем случае он должен хорошо различать большую чашку и ложку, чашку и ложку поменьше, самую маленькую чашку и ложку, большой и маленький стул, кровать и т. д Кроме того, в играх-драматизациях развивается и другая функция речи, о которой мы будем подробно говорить ниже,— **регулирующая.** Ведь ребенок должен выполнять последовательно и точно все, что

предписывает текст сказки. Игры-драматизации могут проводиться и в виде кукольного театра — на столе. При этом нужно учесть, что детям для этого совсем не нужна ширма, они охотно принимают любые условия игры.

Проведение игры-драматизации через кукольный театр удобно тем, что ребенок может выполнять здесь не одну, а две или несколько ролей. Так, в той же сказке «Три медведя» один взрослый может быть и рассказчиком, и Михаилом Ивановичем, и Настасьей Филипповной, а ребенок — Мишуткой и Машенькой. Взрослый читает текст сказки, а все действия и диалоги исполняются персонажами. Конечно, на первых порах текст ребенку нужно подсказывать, но при этом не заставлять произносить его дословно.

Другим видом кукольного театра могут быть игры-импровизации, в которых вы обговариваете с ребенком только тему игры, распределяете роли и намечаете самый общий сюжет. Например, сюжет «Девочка играет с котенком»: мама ушла в магазин, а девочка осталась одна дома с котенком. Чтобы котенку не было скучно, девочка привязала бумажку к ниточке и стала играть с котенком. А что было дальше?.. Такие игры активизируют воображение ребенка, заставляют его самостоятельно участвовать в диалоге, использовать имеющийся запас слов и выражений.

В старшем дошкольном возрасте речь играет гораздо большую роль и в познании этических норм, и в анализе нравственных коллизий. Именно речь, словесный анализ ситуации могут помочь ребенку понять не только явный, но и скрытый нравственный смысл различных ситуаций.

Словесный анализ нравственной ситуации можно проводить и по событиям реальной жизни, и при рассматривании картинки или серии картинок, и при чтении художественной литературы. В процессе такого анализа ребенок сначала просто отвечает на поставленные взрослым вопросы (а научиться понимать вопросы и точно на них отвечать совсем не так просто). Вот часто встречающаяся история: «Маленькому мальчику купили велосипед. Счастливый обладатель велосипеда вынес его во двор. Здесь ребята постарше попросили у него «немножко покататься», взяли велосипед и передают его от одного к другому. Малыш, которому хочется самому прокатиться на новом велосипеде, от обиды начинает плакать. И тут завладевшие велосипедом ребята смеются и дразнят малыша жадиной и плаксой. И ваш ребенок тоже говорит: «Ишь, жадина какая! Жалко ему, чтобы другие покатались». Вот тут-то и нужно задать первый вопрос: «А он сам много катался?» — «Нет».— «Почему же?» — спрашиваете вы, и

ситуация начинает проясняться. В конце беседы ребенок уже сам формулирует правильный вывод: «Малыша обидели, он вовсе не жадный, но ему хочется покататься. И плохо поступают большие ребята, которые, пользуясь своей силой, забрали у него велосипед да еще смеются над ним, дразнят его. Малышу надо помочь». Ну а сделав вывод, необходимо тотчас же оказать помощь, иначе урок нравственности превратится в урок безнравственности. После того как велосипед вернется к малышу и тот радостно, забыв про слезы, помчится по двору, у вашего ребенка обязательно возникнет чувство удовлетворения, эмоционального подъема. Вот это состояние радости от доброго дела поможет ему связно, с чувством рассказать о случившемся. Не упустите такой возможности, обязательно создайте условия, чтобы ребенок поведал о происшедшем кому-либо из близких — бабушке, дедушке, папе.

Анализ нравственного содержания рассказа или серии рисунков тоже начинается с вопросов. Здесь очень важно закрепить в слове все существенные этапы действия, которые ребенок может не заметить, а затем вскрыть внутренние, не имеющие прямого выражения в словах и поступках, связи и отношения между действующими лицами. Вот, к примеру, довольно широкоизвестный рассказ о мальчике, который играл с мячом и разбил нечаянно мамину чашку. Когда мама пришла, мальчик испугался, потому что мама очень рассердилась, и сказал, что чашку разбила собака Бобик. Мама выгнала Бобика за дверь, а там было холодно, шел дождь. Бобик стоял под дверью и скулил, а мальчик лежал в теплой кровати и плакал. Анализ этого рассказа непрост. Если спросить ребенка, почему плачет мальчик, он, скорее всего, ответит: «Жалко Бобика». И это верно. И на вопрос, хорошо ли поступил мальчик, ребенок тоже ответит верно: «Плохо поступил». А вот на вопрос: «Что же он сделал плохого?» — может ответить и так: «Разбил мамину чашку». Лишь поняв, что плохо не то, что мальчик разбил чашку (с кем не бывает), а то, что он соврал и, еще того хуже, свалил свою вину на неповинного Бобика, ребенок может предложить правильный выход из возникшего конфликта: сказать маме правду и вернуть бедного Бобика в теплый дом.

Раскрывая смысл нравственной ситуации, часто глубоко скрытый, мы не только развиваем мышление и речь ребенка, но и осуществляем его нравственное воспитание.

Итак, познавательная функция речи формируется постепенно, по мере развития как деятельности, восприятия и мышления, так и самой речи. Вначале слово следует за опытом ребенка, фиксирует уже полученный им опыт,

закрепляет и обобщает его, затем включается в процесс познания наряду с наблюдением или действием, а к старшему дошкольному возрасту используется сначала для того, чтобы вызвать в памяти хорошо знакомые предметы, действия, ситуации, а затем и для того, чтобы передать новые знания, описать новые, незнакомые предметы (имеющие, однако, знакомые свойства), новые ситуации с опорой на имеющиеся наглядные представления, рассказать, как правильно производить новое действие, описать новый способ деятельности, опираясь при этом на имеющийся опыт.

Следующей, чрезвычайно важной для всего психического развития ребенка функцией речи является **регуляция деятельности и поведения.**

Мы знаем, что она осуществляется как взрослым, так и самим ребенком. Уже в раннем возрасте ребенка взрослый с помощью речи во многом руководит действиями малыша: сообщает ему цель предстоящей деятельности («Вот сейчас будем ручки мыть»), предъявляет определенные требования («Закрой глаза и спи!»), дает какие-либо поручения («Принеси, пожалуйста, папе тапочки»), определяет характер и последовательность действий («Возьми полотенце и вытри руки»), т. е. дает разного рода инструкции. Инструкция также широко применяется и в обучении. Однако с ее помощью можно регулировать только привычные действия в привычной ситуации. В новых условиях словесную инструкцию необходимо сочетать с показом, образцом, с указательным и даже изобразительным жестом, а в трудных случаях выполнять действие совместно с ребенком. Кроме того, нужно помнить, что детям раннего и младшего дошкольного возраста бывает трудно удерживать в памяти сложную, даже двухчленную инструкцию, например, такую: «Пожалуйста, найди книжку в красном переплете и принеси ее бабушке». Ребенок запоминает что-то одно. Поэтому вначале нужно расчленить подобную инструкцию на две части: «Найди книжку в красном переплете», «А теперь отнеси ее бабушке». Постепенно ребенок научится выполнять и инструкции, состоящие из двух-трех частей, но этому надо уделять специальное внимание. Особенно трудно младшим дошкольникам выполнять инструкции, которые содержат большое количество глаголов, прилагательных, предлогов, без практической или наглядной опоры.

К старшему дошкольному возрасту инструкции могут не только определять поведение ребенка, последовательность простых привычных действий, но и служить руководством в более сложных видах деятельности, в частно-

сти продуктивных. Скажем, можно дать старшему дошкольнику такое задание: «Сделай салфеточку на кукольный стол. Возьми квадратный лист белой бумаги, сложи его пополам, потом еще раз пополам. В самой середине срежь ножницами уголок. Потом по тем сторонам, где бумага сложена, вырежь посередине по одному маленькому треугольнику. А по краям обрежь волнистой линией (зигзагом). После этого разверни лист — салфетка готова». Если ребенок уже работал с бумагой, умеет складывать ее, а также пользоваться ножницами, главная трудность для него — правильно понять инструкцию, запомнить порядок действий и выполнить их. А это совсем не просто — попробуйте, и вы в этом убедитесь. Если с дошкольником не проводилась большая предварительная работа, подготовляющая его к точному выполнению инструкции, с таким заданием не справится и шестилетний ребенок, уже находящийся на пороге школы. Между тем умение точно и последовательно действовать по инструкции составляет одно из важных условий успешного школьного обучения, овладения учебной деятельностью.

Очень часто неготовность ребенка действовать строго по инструкции родители принимают за проявление его творчества, инициативности. Так, скажем, изготовляя салфетку, дошкольник может вместо квадратного листа взять прямоугольный, вместо треугольничков вырезать круглые отверстия или же начать вырезать треугольнички по краям. Окончив работу, он будет весьма доволен — получилось красиво, и мама похвалила, однако никакого отношения к творчеству такие отступления от инструкции не имеют. Они свидетельствуют о неумении работать по инструкции, выполнять ее требования. Творческие же проявления возникают совсем в другой ситуации, когда перед ребенком стоит иная задача — самостоятельно придумать, что можно еще сделать из листа бумаги. Но, как правило, «придумает» ребенок то, что уже делал ранее вместе с взрослым, под его руководством. Кстати, в этом нет ничего плохого, потому что творческий подход начинается с выбора, с того, что ребенок предпочтет, скажем, один вариант узора другому, одно из знакомых стихотворений другому и т. п.

Отступление же от инструкции не есть творчество. Это происходит по разным причинам: ребенок забыл последовательность действий, определенную инструкцией, или не понял, не сумел представить себе некоторые ее этапы, или же просто не владеет нужными практическими умениями или, в самом худшем случае, вообще не приучен ориентироваться на инструкцию как на руководство к действию. В таких случаях даже старшему дошкольнику требуется

помощь — сначала нужно давать ему инструкции, побуждающие выполнять знакомые, привычные действия, потом — определяющие порядок знакомых действий и только в последнюю очередь — содержащие описание способа действия, непривычного для ребенка. При этом надо заботиться о том, чтобы инструкция не содержала незнакомых ребенку слов, терминов, а если все же такие слова необходимы, то они должны выступать лишь как подкрепление совместного с ребенком действия, жеста, наглядного показа.

По мере развития деятельности и речи, обогащения нравственного опыта, усвоения норм и правил поведения слово становится способом саморегуляции, самооценки. Задача взрослых — всемерно побуждать ребенка к словесной оценке своих действий и результатов деятельности, а также других людей, особенно детей, с которыми он общается, играет, занимается в семье, во дворе, в детском саду. Нужно помочь малышу выразить эту оценку сначала без подробного анализа словами *хорошо, плохо, верно, неверно, такое, не такое* и т. п. Точно так же ребенок закрепляет в слове правила поведения в семье, на улице: «Нельзя ходить по лужам», «Нужно играть тихо», «Нельзя лезть на папин стол» и т. п. Правда, на первых порах малыш не подчиняется собственным словесным приказам, потому что его волевые процессы еще недостаточно сформировались. Мы можем, к примеру, наблюдать, как двухлетний малыш, сидя у отца на коленях, тянется к его очкам, потом останавливается, говорит: «Нельзя», грозит сам себе пальцем и тут же срывает с отца очки. Но уже в дошкольном возрасте в простых случаях собственная речь ребенка может остановить или, наоборот, активизировать самые простые, привычные действия.

К старшему дошкольному возрасту словесная регуляция, опирающаяся на знание нравственных норм, должна уже помогать ребенку самостоятельно управлять своим поведением. К сожалению, это происходит далеко не всегда. Мы неоднократно наблюдали, как пяти-, шестилетние дети, прекрасно знающие правила поведения и умеющие их формулировать и даже рассуждать о них, не могут руководствоваться ими в своих поступках. Происходит это потому, что речь может стать действенным регулятором поведения только на основе развития всех сфер психики ребенка, его личности в целом. Именно направленность этого развития и должна быть в центре внимания родителей.

Все мы, наверное, встречались с тем, что ребенок не может вовремя лечь спать, когда остается дома один. Родители ушли и строго-настрого наказали убрать игруш-

ки и лечь спать, как только прозвонит будильник. Малыш обещал выполнить наказ, но будильник прозвенел давно, а солдатики как раз начали новое наступление, и, сколько ни говорит себе мальчишка, что надо встать, убрать их в коробку и идти спать, сделать этого он не может. К сожалению, слабость саморегуляции деятельности, которая кажется не слишком опасной в дошкольном возрасте, может затянуться надолго. В школьном же возрасте этот недостаток отрицательно скажется на учебе ребенка. Неумение преодолевать сиюминутные желания, подчинять их вполне известному правилу поведения приводит к тому, что маленький школьник нерационально распределяет время и силы, не может организовать без постоянной опеки взрослого учебный труд. В самом деле, он может очень хорошо знать, что нужно сначала сделать уроки, потом включить телевизор, а делает совсем наоборот.

Развиваясь, речь ребенка постепенно становится регулятором не только его поведения, но и всех видов деятельности, выполняя **планирующую** функцию. Этой стороне речи необходимо уделять специальное внимание, так как неумение сформулировать свой замысел отрицательно сказывается на любой работе, как на ее процессе, так и результате.

Двум старшим дошкольникам мы дали одинаковое задание — нарисовать весну — и попросили рассказать, что они хотели бы изобразить. Один из них говорит, что он нарисует в середине листа лужу и мальчика, который пускает кораблик, вверху — голубое небо и солнышко, а сбоку — деревья с большими почками. Другой же, приняв задание очень эмоционально, сразу приступает к рисованию. Первый ребенок с удовольствием трудится над воплощением замысла, улыбаясь чему-то, а второй очень скоро прекращает рисование и горестно восклицает: «Не поместилось!» На его рисунке дом, с крыши которого свисает огромная сосулька, занял все пространство листа, а больше ничего не может поместиться.

Конечно, ни в коем случае нельзя подавлять эмоции ребенка, заставлять его объяснять все, что он делает. Речь должна быть помощью, а не помехой. И поэтому в нашем случае не стоит произносить сентенции типа: «Вот ты не подумал, не составил план своих действий, у тебя ничего и не вышло». Нужно просто дать ребенку другой лист бумаги и сказать, что теперь сначала лучше подумать, как сделать, чтобы «все поместилось». Обсудив замысел, постарайтесь ненавязчиво помочь ему распределить объекты на бумаге в соответствии с их величиной и пространственными взаимоотношениями.

Однако прийти с таким уровнем речевого планирования

в школу весьма нежелательно. Поэтому заботиться о формировании словесной регуляции деятельности нужно начинать значительно раньше. С этой целью речь включается в решение практических задач, сначала с помощью наглядно-действенного, а затем и наглядно-образного мышления. Говоря о развитии мышления, мы довольно подробно останавливались на том, как это делать. Вернемся к этому вопросу и рассмотрим его теперь с позиций формирования регулирующей функции речи.

При решении практических задач в проблемной ситуации перед ребенком, как мы уже знаем, прежде всего возникает **цель**. Именно ее и нужно фиксировать в слове. Цель называется дважды — перед тем как ребенок начнет действовать и после завершения действия, как его результат: «Что ты будешь делать?» — «Мяч доставать!» и «Что ты сделал?» — «Достал мяч!» Такое включение речи не только не нарушает эмоционального отношения к выполнению задания, но, напротив, усиливает его.

Решение любой практической задачи всегда требует помимо осознания цели ориентировки в ситуации, ее анализа. Ребенок должен осмыслить условия задачи, найти средство достижения цели, а затем произвести нужное действие. Когда будет приобретен некоторый опыт решения простых, но каждый раз новых для малыша задач, следует включать речь во все этапы его действий, учить фиксировать их в слове. Например, получив задание «поймать рыбку», ребенок должен назвать цель («поймать рыбку»), охарактеризовать условия ее достижения («далеко», «узко», «рукой не достану»), назвать средства («можно взять сачок»), а потом результат. Вначале он просто на каждом этапе отвечает на вопрос взрослого, а потом начинает и сам называть вслух все, что делает. После того как задание выполнено, предложите малышу рассказать о том, что и в какой последовательности он делал для решения задачи. Разумеется, нужно помочь ему, если он затрудняется. Таким образом, фиксирующая речь достигает такого уровня, когда он может проследить и выразить словесно всю последовательность своих действий, как практических, так и ориентировочных, т. е. весь ход решения задачи. Вместе с тем такое постепенное включение речи не нарушает самой деятельности ребенка, не подменяет ее словом, а, наоборот, помогает ее успешному осуществлению и осмыслению.

В старшем дошкольном возрасте, когда ребенок уже умеет давать достаточно развернутый отчет о проделанных действиях, включающий определение цели, условий, средств и результата выполнения задания, нужно постоян-

но предлагать ему рассказывать, как он станет двигаться к цели, т. е. учить планировать свои действия. Вначале это будет задание, которое уже давалось ранее, потом похожее по условиям и, наконец, новое. Причем словесное планирование должно предварять самые разные занятия, в том числе трудовые, конструктивные, изобразительные.

Регулирующая функция речи не менее, чем познавательная, обусловлена становлением восприятия, мышления и, в свою очередь, направляет и стимулирует психическое развитие в целом. Поэтому готовность к школьному обучению обязательно предполагает достаточный уровень сформированности всех функций речи.

К. Д. Ушинский писал: «...развить в детях дар слова — значит почти то же самое, что развить в них логичность мышления. Кроме того, легко понять, как необходима такая привычка к логическому мышлению при дальнейшем изучении всех предметов: она-то именно дает возможность учащемуся учить урок логически, т. е. находить в нем главную мысль, привязывать к ней второстепенные, схватить самую систему изложения, а не заучивать фразы и слова в том порядке, в каком они стоят».

Нельзя полноценно совершенствовать речь, не заботясь при этом о развитии всех сторон психики ребенка, и прежде всего восприятия, мышления и деятельности. В противном случае слово не станет инструментом общения, познания и регуляции деятельности, а само речевое развитие будет формальным, односторонним.

Однажды в одном из детских садов нас познакомили с мальчиком 4 лет, который очень плохо играл со сверстниками, не мог рисовать, лепить, конструировать, но говорил много и бойко.

Внимательно обследовав ребенка, мы обнаружили, что в развитии восприятия, мышления, деятельности мальчик сильно отставал от своих сверстников: он не умел сложить матрешку из трех вкладышей, затруднялся при выполнении заданий, требующих включения наглядно-действенного мышления, плохо владел даже простыми предметными действиями, не воспринимал (а следовательно, не руководствовался) словесную инструкцию взрослого. Например, когда он складывал пирамиду без всякого учета величины колец, слова «возьми самое большое кольцо» не помогли ему, потому что он не знал, что такое «самое большое». Но когда мы стали беседовать с отцом мальчика, то поняли, что тот чрезвычайно доволен сыном. «Он у меня всю «Сказку о Золотом петушке» наизусть знает!» Действительно, мальчик прочел нам ее слово в слово. Но это — увы! — не могло помочь ему нормально

развиваться и усваивать программу детского сада.

Заблуждение, связанное с переоценкой роли овладения словарем, грамматическим строем речи, ее произносительной стороной, а особенно запоминания стихов и рассказов в общем психическом развитии ребенка, к сожалению, очень широко распространено. Стоит присесть на скамейку в скверике, где гуляют дети, как можно услышать примерно такой разговор: «Мамаша,— говорит старушка, обращаясь к молодой женщине,— вашему сколько?» — «Два уже»,— озабоченно отвечает та и огорченно смотрит на мальчика, который упорно и сосредоточенно работает совком, нагружая песком машину.— «И что же он у вас не говорит? К врачу надо идти...» — «Нет, он говорит... «мама», «папа»... «дай», «дай биби»... а остальное по-своему... Я понимаю...» — «Моей Наташеньке полтора, а она стихи рассказывает,— старушка гордо оглядывает окружающих.— Поди сюда, Наташа!» Наташа, которая без всякого энтузиазма пересыпает песок из одной формочки в другую, охотно несется к бабушке и, не дожидаясь особых просьб, начинает: «Наша Таня громко плачет...»

Между тем, для того чтобы действительно решить вопрос, кто же из двух детей развивается лучше, сопоставления уровня развития их речи далеко не достаточно. Для ребенка раннего возраста не менее, а, скорее, более важным показателем развития является то, как он действует с предметами, как играет.

Означает ли это, что появление у ребенка первых слов, овладение фразовой речью, правильным произношением (фонетической стороной речи) не имеет большого значения? Ни в коем случае! Это важнейший этап речевого развития, фундамент для становления всех функций речи, и заботиться об этом необходимо. И если обычная, разговорная речь ребенка развивается несвоевременно или дефектно, это обязательно должно вызывать тревогу родителей, так же как и недостаточное владение предметными действиями, несовершенство игровой и продуктивных видов деятельности, наглядных форм мышления.

Конечно, нельзя недооценивать и огромную роль книги в обогащении речи и общем развитии ребенка. Однако и приобщение к книге нельзя пускать на самотек, читая сыну или дочери все подряд, что попадется под руку. Наша детская литература богата прекрасными произведениями в стихах и прозе, созданными русскими и советскими писателями. Выбрать круг необходимых дошкольнику произведений вам поможет совет воспитателя детского сада, библиотекаря. Существуют и рекомендательные списки книг для каждого возраста. Интерес к книге

закладывается в семье. Если родители много читают, если в доме книги для них главное богатство, можно не сомневаться, что дети в этой семье будут рано тянуться к чтению. Поддержите этот интерес. Ведь книга — прекрасный воспитатель и учитель, помогающий ввести малыша в окружающий мир, в сферу человеческих взаимоотношений, источник воображения, фантазии и творчества. Хорошо, если в семье существует традиция совместных вечерних чтений, бесед о прочитанном. Однако, прежде чем читать книгу ребенку, обязательно прочтите ее сами. Совместное чтение должно доставить удовольствие и взрослым, и маленьким читателям. Обратите внимание, о чем бы вы хотели побеседовать, что обсудить с ребенком. После чтения расспросите малыша, что ему понравилось, почему, помогите сформулировать мысль, выразить свое впечатление. Развить речь, чувство слова помогут и всевозможные конкурсы на лучшего рассказчика, сочинителя, фантазера. Помните: ваша собственная речь — образец для малыша. Не жалейте времени на общение с ребенком, рассказывайте ему интересные истории, придумывайте загадки, чаще беседуйте с ним, учите его наблюдать, думать и рассуждать, поддерживайте его интерес к людям и жизни[1].

Как можно больше радости!

Итак, вы уже знаете, как много могут сделать родители, чтобы подготовить ребенка к школьному обучению. Восхождение школьника по ступенькам познания пойдет успешнее, если основа для этого будет заложена в дошкольном детстве. С самого раннего возраста малыша нужно учить. Прежде всего трудиться, преодолевать трудности, воспринимать окружающий мир, думать, т. е. решать практические, интеллектуальные, нравственные задачи, а также владеть речью как способом общения и познания, средством усвоения новых знаний, умений и вместе с тем регуляции деятельности.

Можно сказать, что учиться ребенок начинает задолго до того, как перешагнет школьный порог. И чем лучше родители понимают, чему и как следует учить дошкольника, чем последовательнее и целенаправленнее это делают,

[1] О руководстве развитием речи ребенка см. также в кн.: Речь. Речь. Речь/Под ред. Т. А. Ладыженской.— М., 1983.

тем полнее, разностороннее и ярче раскрываются его возможности, тем гармоничнее он развивается.

Однако, воспитывая и обучая ребенка, следует помнить об одной очень серьезной опасности — превращении занятий в нечто скучное, нелюбимое, навязанное взрослыми и вовсе не нужное самому ребенку. Всеми силами старайтесь этого не допустить! Ибо то, что вызывает отрицательные эмоции, не может способствовать развитию.

Как сделать, чтобы занятия, которые мы предлагаем ребенку, были приняты им с удовольствием? Для этого нужно прежде всего исходить из его стремления к общению, исследованию, деятельной жизни. Это произойдет, если мы предоставим детям, как писал замечательный педагог С. Т. Шацкий, «возможность удовлетворять их потребность созидания, исследования, если создадим условия для проявления детского творчества».

Общение с родителями, в том числе и совместные занятия, должно доставлять ребенку удовольствие и радость, он должен ждать его с нетерпением. Помните, у С. Маршака:

Вот портфель, пальто и шляпа,
День сегодня выходной.
Не ушел сегодня папа,
Значит, будет он со мной!

И сколько же это сулит радости, интересных дел, заманчивых возможностей! Можно, например, соорудить удивительного змея, а потом поиграть с ним. Можно собрать друзей и устроить веселые соревнования. Можно отправиться на прогулку и узнать много нового, замечательного и необыкновенного... И ребенок уже заранее предвкушает это удовольствие — удовольствие духовного общения с отцом и совместных с ним занятий и открытий. Предвкушает, потому что все это уже было в его опыте, и ожидание воскресенья живет в нем предчувствием праздника.

А для этого нужно прежде всего, чтобы весело и интересно было и самому взрослому. Если папа или мама будут относиться к занятиям с ребенком как к необходимому, но не слишком привлекательному делу, как к вынужденной обязанности, которая ломает их собственные планы, лишает возможности почитать, посмотреть футбол, ребенок это непременно почувствует, и ощущения праздника не возникнет, как и атмосферы доверия, душевного контакта. Поэтому и важно, чтобы занятия приносили радость, удовлетворение и удовольствие обоим — и ребенку, и взрослому.

Мы уже говорили о недопустимости наказания трудом. Но нельзя наказывать и занятиями: «Плохо думаешь, не пойдешь гулять», «Не будешь заниматься, «Спокойной ночи, малыши» включать не будем!» Наоборот, чтобы они были привлекательны для ребенка, нужны аргументы «наоборот»: «Не слушаешься бабушку, сегодня заниматься с тобой не буду!», «Ты сегодня капризничаешь, значит, строить город для солдатиков не хочешь. А жаль! Мне так хотелось построить город и замок...» Занятия с родителями должны быть для малыша наградой, а не наказанием.

Большую роль играет и сама организация общения ребенка со взрослым. Тут нужно учитывать и его интересы, и возрастные возможности, и конечно, ваши собственные.

Ни в коем случае не следует перегружать ребенка — ни сложностью и объемом информации, ни видами деятельности, ни временем занятий. Мы много раз встречали родителей-максималистов, стремящихся доказать, что их ребенок может перепрыгнуть границы своего возраста, опередить в знаниях и умениях ровесников. Можно сказать, что такие родители стремятся к умственной акселерации. Форсирование умственного развития наблюдалось в последние десятилетия не только у нас, но и во многих странах мира, и оно себя не оправдало, ибо достигалось в ущерб формированию других сфер психики, в результате дети становились маленькими старичками, да и их «интеллектуальность» оказывалась, как правило, видимой. Те необыкновенные «успехи», которыми так гордились родители, постепенно утрачивались, другие дети догоняли, а нередко и опережали таких «акселератов».

Происходит это потому, что в развитии ребенка и формировании его способностей нужно учитывать так называемые сензитивные периоды, открытые замечательным советским психологом Л. С. Выготским. Сензитивный период — возраст, наиболее благоприятный для становления той или иной психической функции. В это время дети особенно легко, быстро и полноценно овладевают определенным видом деятельности, формой мышления, соответствующими знаниями и умениями.

Например, если мы начнем развивать сюжетно-ролевую игру у ребенка 3—4 лет, это окажется очень трудной задачей; малыш покажется нам невосприимчивым, лишенным фантазии, собственной инициативы, ведь он станет просто повторять то, что слышит от нас, выполнять наши указания, но ничего творческого в его игре фактически не будет. Если же мы начнем учить игре ребенка 14 лет, он просто не захочет этим заниматься,

даже если и не умеет играть, создавать воображаемые ситуации и действовать в них. Не захочет, потому что игра находится не в зоне его интересов, так как сензитивный период для ее развития уже прошел.

Таким образом, упуская сензитивные периоды, мы оставляем в развитии ребенка провалы, пустоты, которые в дальнейшем не восполнятся, и наносим непоправимый вред всей его будущей деятельности. В самом деле, если у школьника отсутствует воображение, символическое замещение, которые приобретаются в игре, о каком творчестве может идти речь? Часто в этом случае родители ссылаются на отсутствие творческих способностей, даже не подозревая, что сами же и затормозили их развитие, стимулируя в свое время у ребенка вместо игры раннее чтение или счет, превышающие возрастные нормы.

Одним словом, если мы хотим, чтобы ребенок познавал окружающий мир с радостью, чтобы он охотно занимался с нами и в то же время проявлял и совершенствовал свои способности, нужно стремиться не к умственной акселерации, а к амплификации — возможно большему развитию тех сторон психики, которые присущи данному возрасту. Этому учил и замечательный психолог, всю свою жизнь посвятивший детям-дошкольникам,— А. В. Запорожец.

Труднее всего организовать повседневные занятия с ребенком, который посещает детский сад. Ведь он приходит домой вечером, усталый, возбужденный длительным пребыванием в коллективе, игрой, занятиями. Да и родители уже устали. Как правило, они стараются накормить его и после просмотра передачи «Спокойной ночи, малыши» уложить спать. Но у них есть два выходных дня в неделю, когда можно успеть все: совершить совместную прогулку, экскурсию, посетить детский театр или киносеанс, вместе посмотреть детскую телепередачу, а потом обсудить ее, вслух почитать интересную книгу, всей семьей выполнить запланированные общие трудовые дела, наконец, провести небольшие специальные занятия с детьми.

О содержании прогулок и экскурсий, о том, что можно и нужно на них увидеть, мы уже подробно рассказывали. Но теперь нам хочется обратить ваше внимание на то, что совместные прогулки и экскурсии, лыжные вылазки и походы на каток, поездки в лес, путешествия на катере или байдарках организуются не только с познавательной целью. Они дают и необходимую ребенку физическую нагрузку, обогащают эмоционально и эстетически, пробуждают чувство прекрасного, рождают ощущение полноты жизни, радости бытия.

Поэтому, чтобы встреча с прекрасным состоялась, важно не смешивать познавательные задачи с эстетическими, так как пострадает и то, и другое. Предположим, вы задумали показать ребенку, как с уходом солнца за линию горизонта становится темно, наступает ночь. Но, когда вы пришли на место наблюдения, вас захватило зрелище заката. Оставьте беседу о том, как день сменяется ночью на другой раз, просто полюбуйтесь пламенеющим небом и ни о чем не говорите, не разрушайте эмоционального воздействия красоты природы.

Столь же осторожным должно быть и привлечение произведений искусства для познавательных бесед. Один режиссер рассказывал, что у них в школе была учительница географии, которая очень любила свой предмет. Она водила учеников в Третьяковскую галерею и, обращаясь к полотнам Левитана, Шишкина, Куинджи, подробно анализировала с ними, какие именно облака (перистые, кучевые и т. п.) изображены на картине, какой погоды можно ожидать в ближайшее время, в какой фазе находится луна и т. д. Прошло много лет, прежде чем этот человек научился наслаждаться пейзажной живописью, не фиксируя невольно внимания на характере облаков, направлении ветра и прогнозе погоды...

Вернемся к разговору об организации занятий с малышами. Нужны ли им, особенно тем, кто посещает детский сад, специальные домашние «уроки»? Не будут ли они как раз той неэмоциональной формой передачи знаний, которая лишит ребенка радости свободного познания? Мы убеждены, что такие «уроки» необходимы, но эффект их зависит от того, как именно они будут проводиться и организовываться взрослыми.

Прежде всего нужно правильно понимать, учитывать и использовать возрастные возможности и интересы ребенка. Нам приходилось видеть немало родителей, которые считали, что, чем больше времени проведет ребенок за серьезным делом, тем лучше. С детьми 3 лет они непрерывно занимались в течение часа, с теми, кто постарше, даже два. В результате и у тех и у других возникало стойкое негативное отношение к занятиям, которые их заставляли выполнять взрослые, перераставшее в отвращение к учению вообще.

Кроме того, родители часто не придают должного внимания инструментовке занятий, посильности для ребенка тех знаний, которые он должен усвоить. Им кажется, что все должно быть «серьезно», т. е. без игры. А ведь еще Дж. Родари отмечал, что «учебный процесс не должен протекать угрюмо». Да и несоответствие содержания занятий возрастным и индивидуальным возможностям

ребенка делает их непривлекательными и нелюбимыми, убивает познавательный интерес.

Если же занятия организовать правильно, они будут доставлять большое удовольствие и ребенку, и самим родителям.

Для дошкольника, который посещает детский сад, регулярные домашние «уроки» не будут новостью сами по себе, но характер их будет совсем иной. Ведь в детском саду воспитатель одновременно обучает коллектив ребят, дома же занимаются с ребенком индивидуально. Это позволяет лучше учесть его возможности, интересы, характер. Кроме того, непосредственное общение между ним и взрослым, даже если занятия происходят 1—2 раза в неделю, сближает ребенка с матерью или отцом, способствует их деловому и эмоциональному взаимопониманию, позволяет добиться бо́льших успехов в развитии.

Такие занятия особенно необходимы для ребенка, который в детский сад не ходит. Они не только дают новые знания, приобщают к разным видам деятельности, постепенно и планомерно совершенствуют восприятие и мышление, но и облегчают переход к роли школьника, к регулярному и обязательному обучению. У дошкольника вырабатывается привычка заниматься в определенное время, содержать в порядке рабочее место, выполнять требования взрослых. Все это поможет ему правильно организовать и свою учебную деятельность.

Из сказанного ясно, что занятия желательно проводить регулярно (нужно решить для себя, один, два или три раза в неделю вы сможете заниматься), всегда в одном и том же месте, специально для этого оборудованном. Время для их проведения тоже лучше всего выделить определенное — утреннее или вечернее, в зависимости от того, когда вы свободны. Скажем, если папа или мама работают посменно, лучше, если это будет утро. Если же родители работают днем и ребенок остается дома с бабушкой, у которой и так забот хватает, можно перенести занятия на вечер; ведь их продолжительность всего 10—15 минут для младшего дошкольника и 30—35 для старшего.

Очень хорошо, если для занятий вы будете иметь особые игрушки, а не те, которыми малыш обычно играет. Это тоже поддерживает интерес к «урокам», потому что на первых порах именно новизна игрушки, ее внешний вид, действия с ней оказываются для ребенка наиболее привлекательными.

В раннем возрасте и младшем дошкольном возрасте нужно особенно стремиться к тому, чтобы занятия проходили как игра, увлекательная для ребенка и доставляющая

ему удовольствие и радость. Позднее, в среднем и старшем дошкольном возрасте, радость достижения цели, удовлетворение, связанное с познанием нового, т. е. сам процесс учения может стать более сильным стимулом, чем внешняя сторона занятий, и именно к этому нужно стремиться. Но и тут роль игры, занимательности останется существенной.

Каждое занятие с ребенком должно быть предварительно спланировано, обдумано и подготовлено, игрушки и все нужные для него материалы заранее отобраны.

Попробуем спланировать вместе несколько таких занятий. Начнем, конечно, с самых маленьких детей — третьего года жизни. У этих малышей еще очень неустойчивое внимание, оно возникает и исчезает непроизвольно, и дети не умеют им управлять. Как правило, сосредоточенно заниматься они могут не более пяти минут. Вот именно эти минуты мы и должны использовать, чтобы чему-то научить малыша.

Многие матери могут тут же возразить: «Мой ребенок может подолгу слушать чтение любимых книжек, разбирать и складывать пирамидку, пересыпать песок из одной формочки в другую». Верно. Но это его любимые, привычные занятия, которые он сам для себя выбирает. А тут задачу ставим мы, взрослые, и поэтому непроизвольное внимание может истощиться очень быстро. Так что же делать? Через 2 минуты перестать заниматься? Ничего подобного — смените игрушку, вид деятельности, и внимание ребенка оживет, он снова активно включится в выполнение задания.

Эту способность малыша быстро переключаться на новое мы и будем использовать, чтобы правильно организовать занятия. Мы станем через каждые 1,5—2 минуты менять вид деятельности, чередуя при этом сидячие и подвижные занятия.

Все игрушки, приготовленные для работы, нужно спрятать, чтобы они не отвлекали малыша. Когда потребуется, мы, как фокусники, будем доставать и показывать ему каждый раз что-либо новое. Лучше всего накрыть игрушки салфеткой или платком.

Итак, основные принципы организации занятий с детьми раннего и младшего дошкольного возраста, которые вы должны запомнить, следующие: подбор доступного для ребенка содержания, игровая форма занятий, частая смена видов деятельности (в том числе сидячих и подвижных), отсутствие лишних предметов и игрушек, отвлекающих внимание малыша.

Приведем пример возможного плана одного из занятий.

Понедельник.

1. Постройка ворот — 1 минута 30 секунд.

2. Игра с постройкой — прокатывание через ворота машинки — 2 минуты.

3. Катание мяча в цель — 2 минуты.

4. Чтение и обыгрывание нового стихотворения или маленького рассказа — 4—5 минут.

Все занятие длится около 10 минут.

Ребенок сидит за маленьким столиком, а вы — напротив него, на таком же стульчике, чтобы не слишком возвышаться над ним. На большом стуле, повернутом к вам спинкой, под салфеткой лежат все приготовленные для занятия игрушки, материалы, пособия. Вы говорите: «Сейчас будем играть» — и, улыбаясь с загадочным видом достаете из-под салфетки несколько брусков из настольного строителя; три из них вы кладете перед собой, а три даете ребенку: «Сейчас мы будем строить ворота, я — свои, а ты — свои. Смотри внимательно и делай, как я».

Вы берете один из брусков и ставите его вертикально, на узкую грань. Ребенок, подражая, делает то же самое. Если он не действует, показываете на один из брусков: «Возьми. Теперь поставь вот так» (указывая на свой брусок). Если же не помогает и это, вы берете руку ребенка в свои и вместе с ним ставите брусок как надо. То же самое вы делаете с остальными брусками. Когда ворота будут построены, обязательно похвалите: «Молодец, ты сделал точно такие ворота, как у меня!»

Затем вы достаете маленькую машинку и предлагаете покатать ее под воротами: вы катите машинку к ребенку, а он обратно к вам. Все время поощряйте его: «Кати! Вот молодец, хорошо прокатил (прокатила)».

Чему же учился ребенок в эти 3—4 минуты? Во-первых, вы развивали его внимание и подражание: чтобы сделать так, как вы, нужно увидеть, как и что вы делаете, и суметь это действие повторить. Нужно увидеть, что брусок ставится на узкую грань, что перекрытие опирается на два бруска и т. п. (Разумеется, ничего этого говорить не надо, это должны понимать вы, а не ребенок. Вы учили ребенка производить простые предметные действия, т. е. использовать предметы по их назначению и определенным способом: из «строителя строить», машинку катать. Наконец, вы учили ребенка действовать по словесной инструкции: «Делай, как я», «Кати».

Следующая часть нашего занятия — подвижная. Вы ставите на полу в ряд пластмассовые кегли, сажаете ребенка на расстоянии не более метра от них на пол и сами садитесь рядом. Довольно большой мяч (диаметром

10—12 см) берете в руки и катите его, сбивая кегли. Вместе с ребенком радуетесь результату, хлопаете в ладоши. Потом ставите кегли плотно одну к одной, чтобы в них легко было попасть, даете мяч ребенку и говорите: «Кати». При этом следите, чтобы он его не бросал, а именно катил. Если не поймет, заберите мяч, не боясь никакой негативной реакции. Объясните, что мяч он получит в следующий раз, когда станет делать так, как просили, т. е. катить. Если же кегли будут сбиты по всем правилам, порадуйтесь. А вот если ваш малыш старается правильно выполнить задание, но еще не может, помогите ему: возьмите его руки в свои и сбейте кегли, прокатывая мяч.

В этом, казалось бы, простом задании тоже много трудностей для ребенка. Ведь его умение подчиняться точному указанию еще не вполне сформировано, недостаточно развита и зрительно-двигательная координация, да и сами движения еще не очень скоординированы. Но именно все это как раз и вырабатывается в ходе таких упражнений.

Теперь самое время снова перейти к спокойной деятельности—сесть за стол. Вы достаете большой лист бумаги (лучше всего лист из альбома для рисования) и несколько цветных заготовок. На листе бумаги контуром нарисован мишка (его можно перевести через копирку из любой книжки), а цветные заготовки—штаны для мишки, рубашка, карман и конфета. Кроме того, вы ставите на стол клей, кладете кисточку, тряпочку и клеенку. Лишь после этого достаете книжку и говорите: «Я тебе сейчас почитаю новые стихи. Слушай:

Я рубашку сшила мишке,
Я сошью ему штанишки.
Надо к ним карман пришить
И конфетку положить».

Потом вы рассматриваете с ребенком рисунок—мишка без штанишек, без рубашки, говорите, что вы сшили мишке рубашку (находите ее), штанишки (находите их) и сейчас его оденете. Произносите фразу «Я рубашку сшила мишке» и наклеиваете на контур мишки рубашку, затем слова «Я сошью ему штанишки»—наклеиваете штанишки и т. д. В заключение еще раз читаете все стихотворение. Вот и закончилось ваше занятие, которое, бесспорно, доставило ребенку много радости.

В другой день, например в среду, занятие будет проходить по новому плану. Оно может включать: задание на развитие наглядно-действенного мышления—«Достань кукле шарик» (ребенок должен догадаться встать на стул,

чтобы достать высоко лежащий предмет); игру на развитие воображения — «Угадай: кто я?» (взрослый и ребенок изображают разных животных — цыпленка, курицу, собаку, кошку); действия на восприятие (складывание трехсоставной матрешки), где ребенок будет учиться соотносить предметы по величине и размеру путем проб; свободное рисование фломастерами, когда ребенок учится правильно держать карандаш, получая удовольствие от сочетания и переплетения линий разного цвета.

А в субботу вы будете развивать его тактильно-двигательное восприятие, движения, мышление, зрительное восприятие и ориентировку в пространстве.

Развитие тактильно-двигательного восприятия будет организовано как игра. Возьмите маленький яркий мешочек с продернутым шнурком и несколько простых по форме предметов, для первого раза, например, шарики и кубики. Один шарик и один кубик оставьте на столе, другие на глазах у ребенка положите в мешочек. Взяв в руки шарик, покажите его малышу: «Сейчас я найду в мешочке такой же — смотреть не буду, найду на ощупь». И засунув руку в мешочек, достаньте шарик. «Такой?» — «Да!» — «Вот видишь, какой чудесный мешочек!» И положите шарик обратно. «Теперь ты его найди». — «Верно, молодец, ты нашел шар!» (Вот малыш и произвел выбор по образцу с помощью не зрительного, а тактильно-двигательного восприятия, т. е. на ощупь.)

Теперь самое время поиграть. Покажите ребенку картинку с изображением поезда либо трамвая (в зависимости от того, с чем он лучше знаком), вспомните, что он движется только по рельсам. «Вот и мы будем, как поезд (трамвай), ходить по рельсам». Положите на полу две веревки-рельсы (ширина 20 см); между ними нужно пройти, ставя ноги одну перед другой так, чтобы не заступить за рельсы. Следом, подражая вашим движениям, будет идти ребенок. Если ему трудно, возьмите его за обе руки и помогите. В этом упражнении его внимание сосредоточивается на том, чтобы выполнить оба условия игры (ходить по ограниченному пространству и четко переставлять ноги), не терять из виду ограничивающие веревочки и удерживать равновесие. Не забудьте, что он должен еще создать и «образ» поезда (имитация шума, звонков, гудков, ритма движения и т. д.).

Мышление, как мы уже знаем, можно развивать в самых разных направлениях. И одно из них — выработка математических представлений, знакомство с математической стороной действительности. Выясните, обращает ли ребенок внимание на количество предметов, может ли выделить из их множества один, различает ли зрительно

понятия «один» и «много». Возьмите несколько мелких предметов, предположим пуговиц. Предложите, подражая вам, взять сначала «вот столько» (одну), потом «вот столько» (много, т. е. сразу одним движением 4—5 пуговиц). Каждый успех закрепляйте в слове: «Верно, у меня одна и у тебя одна пуговица», «У тебя много и у меня много пуговиц».

После этого предложите ему выполнить упражнение на зрительное восприятие: протолкнуть шарик и кубик в прорези коробки. Учите малыша действовать путем проб — перебирать варианты и отбрасывать неправильные, а не пытаться протолкнуть шар силой в отверстие, предназначенное для кубика.

Последнее задание — на ориентировку в пространстве. Возьмите электрический фонарик и предложите ребенку побегать за «зайчиком» — световым пятном, перемещая его в разные места комнаты.

Приведенные примеры помогут вам понять принципы, по которым нужно строить занятия с маленькими детьми. Конкретное их содержание зависит от вашей фантазии и возможностей. Но важно отметить следующее: начинать действовать точно так же нужно и с детьми более старшего возраста, если подобные занятия не проводились с ними раньше.

Как правило, дети очень любят такие «уроки», ждут их. Это не значит, что все с самого начала пойдет гладко. Очень может быть, что малыш захочет сразу же, немедленно получить все те игрушки, которые лежат на большом стуле под салфеткой, ведь он довольно быстро поймет, что их там много. Тут нужно ему объяснить, что каждую следующую он получит только после того, как вы кончите играть с той, которую достали сейчас. Конечно, такое объяснение подействует далеко не на всех. Некоторые попытаются завладеть всеми игрушками вопреки вашему отказу. Особенно те, кто не привык подавлять свои желания, подчинять их требованиям окружающих. В этом случае надо действовать четко и однозначно: собрать игрушки, спрятать их в шкаф, запереть на ключ, а ключ убрать. Вы должны быть готовы к любой реакции — ребенок может уговаривать вас, даже плакать, кричать, пытаясь добиться своего. Помните: если это произойдет, ваши занятия с ним окажутся в дальнейшем невозможными.

С детьми среднего дошкольного возраста «уроки» строятся уже по-иному: уменьшается количество разделов, которыми можно заняться в один день, увеличивается время на выполнение каждого задания и на занятие в целом. У них окрепло произвольное внимание и поведение

(т. е. умение управлять своими действиями), круг интересов, знаний, навыков, одним словом, возможностей значительно увеличился, и мы можем заниматься уже 20—25 минут.

Спланируем одно такое занятие, в котором предложим ребенку задания на развитие зрительного восприятия, наглядного мышления и трудовых навыков. Упражнение в восприятии проведем как игру «Чего не стало?» и складывание разрезной картинки с разной конфигурацией разреза. Для развития причинно-следственного мышления предложим выяснить, почему не удается полить цветок из кружки (она дырявая). Заданием по труду станет изготовление флажков для всех кукол и мишек, «потому что скоро праздник и все они пойдут на демонстрацию». На выполнение заданий по восприятию уйдет 7—8 минут, по мышлению — около 5 минут, а по труду — все остальное время.

В игре «Чего не стало?» положим на стол перед ребенком 6 картинок, попросим назвать их, затем закроем листом бумаги или газетой, переместим картинки, а одну уберем. Откроем картинки и предложим вспомнить, какой картинки не стало. Если малыш сразу не вспомнит, не огорчайтесь, для первого раза это закономерно: он не смог мобилизовать все свое внимание. Покажите ему спрятанную карточку, положите ее на место и начните игру сначала. Теперь он будет внимательнее и обязательно запомнит, какая картинка исчезла. Постепенно игру усложняйте: спрячьте две, а потом и три картинки.

Разрезной рисунок можно сделать самим через копирку, по-разному разделив одно и то же изображение: сначала, скажем, на три части по горизонтали, а затем на четыре по двум диагоналям. Задача малыша — собрать из частей целый рисунок.

Теперь предложите ребенку полить цветок, стоящий на подоконнике. В пластмассовой кружке, которой он будет носить воду из ванной, сделайте отверстия. Посмотрите, как ребенок будет реагировать на то, что вода выливается. Скорее всего, он сам начнет искать причину, осматривая кружку, и найдет ее. Затем спросите: «Почему ты не смог полить цветок? Почему выливалась вода?»

В заключение занятия положите на стол заготовки для флажков — палочки, вырезанные из цветной бумаги полотнища, а также оборудование для работы — клеенку, клей, кисточки, тряпочки. Предложите малышу принести тех кукол, мишек или других зверюшек, которые «пойдут на демонстрацию», и сосчитать, сколько их. Затем пусть посчитает заготовки для флажков и скажет, хватит ли всем флажков, поровну ли флажков и кукол, мишек, заек

(это будет очень хорошим упражнением в счете и соотнесении разных предметов по количеству). Если ребенок еще не может сделать сравнение с помощью пересчета, предложите рядом с каждой игрушкой положить флажок, а потом ответить на вопрос. После этого вместе с ребенком начинайте клеить флажки: он работает рядом с вами, подражая вам, т. е. сразу же повторяя все операции, которые производите вы. Если заготовок не хватит, перенесите работу на следующее занятие, пообещав подготовить все, что нужно, заранее. Только не забудьте выполнить свое обещание! И обязательно устройте праздник для кукол и мишек и шествие с флажками, иначе весь затраченный труд потеряет для ребенка всякий смысл, а результат его обесценится.

Каков бы ни был возраст ребенка, в конце занятия нужно обязательно дать краткую оценку того, что было сделано, чему малыш научился, а изготовленные им поделки из глины, пластилина, бумаги, рисунки, аппликации обязательно соберите и периодически устраивайте небольшие выставки-отчеты. Во-первых, малышу будет приятно, что результат его усилий доставляет удовольствие близким, и он сам станет с уважением относиться к сделанному другими; во-вторых, такие домашние «вернисажи» помогут ему (да и вам тоже!) увидеть, что он уже умеет делать, как много ему дали занятия, т. е. свое продвижение в знаниях и умениях.

Конечно, продвижение каждого ребенка в развитии во многом определяется его индивидуальными возможностями, предшествующей подготовкой, физическим (соматическим) состоянием, присущим ему темпом деятельности, условиями воспитания в семье или дошкольном учреждении. Поэтому план занятий нужно составлять, исходя из этих особенностей, согласуя задания с силами ребенка, наблюдая за его отношением к работе, чтобы избежать умственной и эмоциональной перегрузки, не допустить усталости.

Если занятия будут строиться правильно, а индивидуальные особенности учитываться, если в семье будет поддерживаться хороший эмоциональный климат, серьезное отношение к достижениям малыша, то к старшему дошкольному возрасту у него стимулом, мотивом активного отношения к домашним «урокам» будет уже не только игра. Для него станут важны сначала результаты занятий, а потом и сам процесс их достижения, поиска, преодоления трудностей, что окажется важнейшей и необходимой предпосылкой формирования новой, учебно-познавательной деятельности.

Теперь и построение занятий может во многом изме-

ниться. И дело не только в том, что старший дошкольник способен работать уже достаточно длительно, что у него благодаря систематическим «урокам» формируется произвольность поведения в целом и в частности внимания. Дело в том, что он будет испытывать радость от самого процесса познания, и игровая форма занятий станет уже не обязательной.

Занятие может теперь состоять из 2—3 заданий, выполнение каждого из них займет достаточно много времени (15—20 минут). Первой частью будет, скажем, рисование по словесному описанию, второй — перепрыгивание через веревку, которая поднимается все выше, пока не определится предел высоты, доступный ребенку; третьей — задание на причинное мышление, где ребенок должен ответить, например, на вопрос· «Что плавает, что не плавает?», предварительно проведя эксперимент: опустив в таз с водой несколько металлических и деревянных предметов и разложив их на две группы, как мы описывали выше. Мотивом деятельности станет стремление к достижению результата и познавательный интерес, что принесет старшему дошкольнику не меньшее удовлетворение, чем занятие в игровой форме. Но это отнюдь не означает, что теперь можно распроститься с игрой. Напротив, именно в этом возрасте все полнее, ярче развивается сюжетно-ролевая игра. И ей нужно посвящать отдельные занятия целиком, потому что она требует большого количества времени и полной эмоциональной отдачи.

Конечно, ребенку должны доставлять радость и игра, и общение со сверстниками и родителями, и познание нового, но, для того чтобы он получал подлинное удовлетворение и удовольствие от деятельности, ему необходимо переживание успеха.

Во всякой сознательной деятельности дошкольника возникает множество ситуаций, которые могут сопровождаться переживанием успеха. Это очень важно, так как успех — мощнейший стимул к познанию, к дальнейшему совершенствованию умений и навыков.

Кто не испытал на себе окрыляющее действие успеха! Чувствуешь прилив сил, крепнет желание работать, не отступать перед трудностями и сложностями. Постепенно дело, которым занимаешься, пусть с переменным, но успехом, все больше увлекает, и уже почти не ощущаешь усталости. Это испытывает взрослый — что же говорить о ребенке! Опытный воспитатель активно использует этот стимул, подчеркивая успехи своих воспитанников, давая детям возможность радоваться пусть еще незначительным, маленьким, но завоеванным своим трудом достиже-

ниям. При этом жизнь ребенка не облегчается, требования не снижаются, а, наоборот, постоянно растут. Но они оказываются по силам малышу, ибо его внимание не сосредоточивается только на неудачах, на том, что не получается.

Мы, взрослые, нередко стремимся быть построже «из педагогических соображений» и, увы, не осознаем, как серьезны, как тяжелы для детской души отрицательные реакции на неудачи.

Наши упреки могут вызвать у ребенка самый настоящий страх перед любыми трудностями, а значит, и перед любой новой деятельностью. Малыш становится тревожным, пассивным, приходит в отчаяние от малейшей ошибки, наотрез отказываясь от занятий.

Что же такое успех? Это такая ситуация, которая создает возможность для переживания удовлетворения, окрашивая положительными эмоциями все действия. Достаточно взглянуть на малыша, справившегося с заданием! Его лицо выражает неподдельную радость, глаза блестят, а главное, он испытывает готовность к тому, чтобы повторить задание или выполнить новое, более сложное. Как видим, успех стимулирует его к деятельности.

Конечно, наиболее просто увидеть успех там, где уже достигнут реальный положительный результат в работе: выполнен рисунок, освоено умение действовать ножницами, завязывать шнурок на бантик, разгадана загадка и т. п. Но часто цель задания бывает более сложной, требующей достижения промежуточных целей. В таких случаях общий результат может быть еще и не достигнут, а на отдельных этапах успех уже все-таки есть, и его обязательно надо отметить, так как ситуация успеха создается не только достижением конечной цели, но и самим движением к ней.

При этом взрослые должны хорошо понимать, что успех не просто поощрение и нельзя хвалить ребенка за любое усилие. Только очень маленькие дети так воспринимают похвалу. Успех должен быть связан с реальным достижением. При этом он может сочетаться и с неудачей — что-то получилось, а что-то еще нет, и ребенок должен обязательно представлять себе, чего он достиг, а что еще ему не удается. Это и будет цель, к которой нужно стремиться в дальнейшем. Например, он научился резать бумагу ножницами по прямой, но еще не может вырезать круг или овал. Необходимо обязательно отметить его достижение (научился резать ножницами), при этом указать и на то, к чему ему еще нужно стремиться: «Ты уже владеешь ножницами, значит, научишься вырезать и

круг, если постараешься». Это важно потому, что дети, которые ориентированы только на успех, болезненно воспринимают любую неудачу, бурно на нее реагируют — разрушают постройку, устраивают истерику, капризничают, отказываются от дальнейшей работы.

Отсутствие поощрения, как и незаслуженная, неумеренная похвала, приводит в итоге к одному — отказу от деятельности, неумению ее регулировать, последовательно двигаться к намеченной цели.

Чтобы этого не случилось, нужно не только правильно оценивать достижения, но и научить ребенка правильно относиться к неудачам. Малыш не должен приходить в отчаяние от ошибки, а если это случается, зачастую бываем виноваты мы сами: не считаем нужным ободрить, успокоить, поставить новую цель с учетом его реальных возможностей, вселить уверенность в успех. Еще хуже, когда малыш видит, как мы нервничаем, расстраиваемся из-за его неудачи. Он боится лишний раз нас огорчить, а от этого — новый страх перед трудностью и еще более сильное напряжение.

Ни ребенок, ни взрослый не должны пугаться ошибок. Они обязательно будут, и не только в решении конкретных задач, где просто необходимо действовать с помощью проб, но и в поведении, в сложной деятельности, где, для того чтобы найти ошибку и суметь ее преодолеть, нужно проанализировать свои поступки, действия, приложить длительные усилия. Это нелегко, но любые ошибки надо учиться преодолевать, а страх в этом деле плохой помощник. Поэтому нужно быть готовым к неудачам, которые неизбежно бывают у каждого человека, а тем более не показывать своего недовольства и раздражения. Пусть ребенок видит: родители относятся к его ошибкам и неумению как к явлению временному и вполне преодолимому. Если он убедится, что способен преодолеть затруднения, у него непременно появится желание добиться успеха. Ободряя ребенка и обращая внимание на достижения, пусть самые незначительные (а может быть, для него они не так уж малы!), мы, постепенно увеличивая требования, достигнем намеченного. Не запугивая малыша, а приучая его не бояться ошибок, мы учим его спокойно, терпеливо и настойчиво преодолевать трудности. При этом важно, чтобы старший дошкольник умел самостоятельно оценивать свои успехи и неудачи (а в простых случаях это возможно и в среднем дошкольном возрасте), пытался своими силами справляться с трудностями. Пусть это получится не сразу, пусть потребует не одной попытки, но сознание, что с каждым разом он все ближе к намеченному результату, будет стимулировать его усилия.

Умение оценивать свои удачи и неудачи, достижения и промахи необходимо не только для развития разных видов деятельности, но и для формирования ее саморегуляции, становления личности и потребности в самосовершенствовании.

При длительном и часто повторяющемся неуспехе и негативной оценке его личности со стороны взрослых и сверстников у ребенка формируется заниженная самооценка, которая неизбежно влечет за собой отрицательные последствия. У такого ребенка появляется неуверенность в себе, чувство неполноценности. Он начинает избегать заданий, которые кажутся ему трудными, непосильными, становится пассивным, ищет более легких путей достижения желаемого, ориентируясь в своих действиях на реакцию взрослого.

Рассмотрим, к чему это приводит, на примере. На консультации у психолога девочка 5 лет. Она не может правильно подбирать парные (одинаковые) карточки лото, хотя изображение узнает и называет. Указывая пальцем на первую попавшуюся картинку, девочка смотрит в глаза взрослому. Если он ей не кивает одобрительно, она переставляет палец на следующую картинку, а затем на третью, четвертую, даже не глядя на них. Если же и тут не видит отношения к своим действиям, впадает в полную растерянность. Все ее внимание, все умственные усилия направлены на то, чтобы разгадать реакцию взрослого. На картинки, с которыми надо было что-то делать, девочка просто не смотрит. Между тем подбор парных картинок — задача простейшая, доступная детям уже в раннем возрасте. Не зная о том, к каким результатам иногда приводит повышенная ориентировка ребенка на мнение взрослого, мы могли бы подумать, что у этой девочки серьезные отклонения в психическом развитии. Конечно, обычно зависимость детей от оценки взрослого до такой крайности не доходит, но подобное поведение встречается не так уж редко.

Такие дети, придя в детский сад, а затем и в школу, ориентируются в любом виде деятельности не только на словесное одобрение или неодобрение, но и на выражение лица воспитателя или учителя, жест, кивок. В результате способность регулировать свои действия, исходя из анализа свойств и отношений предметов, условия задания, нацеленности на конечный результат, не формируется. Исчезает и стремление самостоятельно оценить возникшую ситуацию — практическую, учебную, нравственную, искать пути ее разрешения.

Их поведение отличается крайней пассивностью. Приступая, например, к рисованию, они не могут без подсказ-

ки выбрать тему и содержание своего рисунка, определить его композицию и поэтому предпочитают копировать работы других. У этих детей, как правило, отсутствуют проявления творчества, потребность в самовыражении. Придя в школу, они ведут себя крайне неуверенно, теряясь перед необходимостью малейших самостоятельных действий. На уроках они никогда не поднимают руку, не отвечают по собственной инициативе, даже не задают вопросов. Вызов к доске воспринимается ими как катастрофа. И несмотря на свои потенциальные возможности, такие ученики нередко попадают в разряд слабых, отстающих. А причина кроется в том, что они утратили веру в себя и пришли к безнадежному выводу: «У меня все равно ничего не получится».

Не меньшую опасность представляет и постоянное захваливание ребенка, затушевывание его недостатков, преувеличение мнимых достоинств по сравнению с другими. Это приводит к завышенной самооценке.

Такой ребенок конфликтен, любую неудачу встречает в штыки, предпочитая привычные, знакомые задания, в которых ему обеспечен безусловный успех. Он тоже начинает избегать всего нового, неожиданного, трудного и тем самым ограничивает свои познавательные возможности. В результате его психическое развитие отстает или замедляется, способности не формируются и не реализуются.

Из всего сказанного становится очевидным, что удовлетворение и радость приносит та деятельность, которая прежде всего правильно инструментируется и оценивается взрослыми с точки зрения успехов и неудач ребенка. Оценка взрослого становится эталоном и для адекватной самооценки себя и своих действий.

Но оценка и самооценка вырабатываются не только в процессе занятий. Их формирует все социальное окружение малыша. Чем старше ребенок, тем шире и разнообразнее круг «других», с кем он так или иначе общается: с одними дружит, с другими конфликтует (за игрушку, за место в песочнице, а первенство в игре), третьих опекает, четвертые опекают его. И во всех случаях он ведет себя по-разному.

Во взаимодействии с другими людьми, взрослыми и сверстниками, в общении с ними малыш учится оценивать свои поступки, составлять первые представления о себе, о своей личности. Иной возможности оценить себя у него нет. Вспомним всем известного гадкого утенка из сказки Х.-К. Андерсена. Как долго и настойчиво его уверяли в том, что он безобразен, и утенок поверил, сам стал считать себя безобразным. Он сумел правильно оценить

себя, увидеть свои достоинства только тогда, когда их увидели другие.

Давайте же посмотрим на ребенка и его окружение, на тех, кто помогает ему составить представления о себе самом, осознать себя как личность, усвоить нравственные нормы общества, войти в это общество.

К сожалению, часто бывает, что детей в семье переоценивают, захваливают, создавая у них представление о своих исключительных возможностях, правах, достоинствах и т. д., т. е. формируют завышенную самооценку не только в отношении его познавательных способностей, но и личности в целом. Ребенку начинает казаться, что он самый лучший, самый умный, самый красивый и т. д. Даже если об этом не говорится вслух, он ощущает такое отношение: любое его желание — закон для взрослых, а значит, оно вполне оправдано и нравственно. В любом конфликте со сверстниками — во дворе, в парке, на даче — взрослые сразу становятся на сторону «своего», обвиняя других детей, и тем самым искажают представление малыша о нравственных нормах.

Что ждет такого ребенка при вхождении в детский коллектив? Он не умеет соотносить свои действия, свои желания, свои мнения с действиями, желаниями и мнениями других детей, а значит, будет действовать вопреки общим интересам: перебьет собеседника, в игре поступит как ему вздумается, потребует выполнения лишь главной роли, не станет тактично вести себя со взрослыми и сверстниками и т. д. Во время занятий он не слушает воспитателя или учителя — становится навязчивым, требует особого внимания к себе. А вся беда в том, что его приучили к свободному, нерегламентированному общению (когда хочу, тогда и спрошу; о чем хочу, о том и говорю).

Привыкнув быть в центре внимания в своей семье, ребенок ждет исключительного отношения к себе в детском саду, а потом и в школе. Но бывает, увы, ничем особенным выделиться не может. И тогда идет на озорство, на шутовские выходки, лишь бы его заметили окружающие. Конечно, в этих случаях он сам чувствует себя очень плохо, а посещение детского сада или школы становится для него безрадостным, тягостным.

Заниженная самооценка, напротив, формируется в тех семьях, где к ребенку предъявляются непомерные требования, где его инициатива постоянно ограничивается, где его одергивают на каждом шагу, строго наказывая за малейшую оплошность: запирают плачущего в пустой комнате, усаживают на 2 часа на стул и не разрешают двигаться, а чаще всего непрерывно ругают, фиксируя внимание исключительно на его недостатках и недочетах.

Эти дети становятся неуверенными в себе, тревожными, замкнутыми, скрытными, лживыми, так как боятся наказания.

Они тоже плохо входят в детский коллектив, всегда довольствуются второстепенными ролями. Вместе с тем они недоброжелательны, радуются ошибкам других, ябедничают, пытаясь таким образом взять реванш за отсутствие подлинного авторитета в коллективе. На уроках, в отличие от детей с завышенной самооценкой, они обычно тихи и пассивны.

Следовательно, неправильная оценка, воспитательные ошибки взрослых ведут к нарушениям в формировании личности ребенка, его самооценки, а это в свою очередь приводит к отклонениям в поведении, затрудняет социальную адаптацию, не позволяет пережить в полной мере радость общения и сотрудничества со взрослыми и сверстниками.

Конечно, последствия неверной самооценки проявляются по-разному, потому что условия, в которых дети живут, неодинаковы, и каждый из них имеет свой характер, темперамент, наследственные задатки. Но мы говорим об общих тенденциях, общих закономерностях развития.

Родители, внимательно присматриваясь к своему ребенку, зная его индивидуальные особенности, должны заботиться о том, чтобы не допустить тех нежелательных отклонений в личностном развитии, которые оказываются следствием неверно сформированной самооценки.

Нам хочется посоветовать любящим родителям, как это ни трудно, постараться, во-первых, увидеть истинный облик своего ребенка, не преувеличивая и не преуменьшая его возможностей, а во-вторых, помочь сыну или дочери научиться правильно оценивать себя. При этом вовсе не призываем к этакому бухгалтерскому учету положительных и отрицательных качеств малышей, памятуя о том, что похвала авансом не повредит, она нужна ребенку как надежда, как перспектива.

Правильная самооценка — необходимое условие успешности учения будущего школьника, ибо радость учебного труда, желание учиться невозможны без верного отношения к себе, своим удачам и ошибкам.

Заключая наш разговор о значении радости в жизни ребенка, мы хотим привести слова В. А. Сухомлинского: «Радость как источник оптимистической уверенности ребенка в своих силах является условием того богатства действительных отношений к окружающему миру, без которого не может быть духовного развития».

Как развивается ваш ребенок

Всех родителей, и это вполне естественно, очень волнует вопрос, правильно ли развивается их ребенок. И они ищут любую возможность, чтобы ответить на него, обращаются и к специальной литературе. Очень часто их привлекают стандартизованные, простые на вид пробы, так называемые тесты, позволяющие быстро, одномоментно «узнать все» о ребенке. Однако их применение — очень сложное дело, требующее не только необходимого образования, но и специальной подготовки. Тестовые данные, полученные недостаточно квалифицированно, а затем односторонне или прямолинейно интерпретированные, оказываются весьма ненадежными помощниками, а порой искажают реальную картину развития ребенка, побуждают взрослых к антипедагогическим действиям.

Часто родители, познакомившись с тестовой методикой, начинают «натаскивать» своих детей на выполнение тех заданий, по которым будет определяться уровень развития. Суть же тестового обследования состоит в выполнении новых заданий или по крайней мере таких, на которые не обращали специального внимания. В противном случае родители совершают обман и, что еще хуже, самообман, потому что характеристика ребенка, полученная при использовании знакомых ему заданий, окажется неверной, а значит, будут даны ошибочные рекомендации по его дальнейшему обучению и воспитанию.

Помимо стандартных проб, которые должен применять только специалист, имеется много других показателей развития, вполне доступных родителям. Ведь они могут наблюдать своего ребенка длительно, повседневно, в самых разных ситуациях, и результаты этих наблюдений позволят им правильно определить его продвижение.

Мы уже говорили о том, что нельзя судить о развитии дошкольника по какому-либо одному признаку, например по уровню сформированности речи. Вместе с тем невозможно представить общую картину его психического развития, игнорируя этот важный показатель. Значит, в поле наблюдения родителей должны непременно быть все стороны развития их ребенка, так как они взаимосвязаны и взаимообусловлены.

Все знают, что младенец должен вовремя начать держать голову, сидеть, стоять, ходить. Но дальнейшее развитие движений сказывается, в свою очередь, на становлении и речи (особенно произношения), и восприятия, и наглядно-действенного мышления, и разных видов

деятельности (особенно предметной и продуктивной, которые требуют достаточно высокого уровня моторной ловкости). Если у малыша долго сохраняется неустойчивая походка, движения его неловки, плохо координированны, если он с трудом удерживает в руках предметы, берет их в горсть, а не пальцами, часто роняет, на это надо обратить серьезное внимание.

За речью ребенка тоже важно следить с младенчества. Ведь начинается она с лепета, эмоциональных реакций на голос взрослого, его интонации, повторения за взрослым звуков и звукосочетаний родного языка. Но особенно интенсивно ее становление происходит в раннем возрасте, т. е. после года. Если к году в словаре малыша от одного до двух-трех десятков лепетных слов, а в 1 год 8 месяцев около 20—27 слов, часто совсем неоформленных (типа «бух», «упа»), то к 3 годам — уже 400 слов. В его речи появляются сначала однословные, а потом двухсловные и многословные фразы, хотя и не оформленные грамматически. Мы говорим о норме, однако у некоторых детей, особенно девочек, накопление словаря и появление грамматически оформленной фразовой речи происходит значительно раньше, уже к середине второго — началу третьего года жизни. Одновременно совершенствуются два процесса: понимание речи взрослого (пассивная речь) и собственная речь малыша (активная речь).

В дошкольном возрасте продолжается активное накопление словаря (в него включаются все части речи — прилагательные, числительные, предлоги и др.), происходит усвоение грамматического строя родного языка, овладение сложносочиненными и сложноподчиненными предложениями. Совершенствуется и произносительная сторона речи. Как правило, к 5 годам ребенок произносит все звуки родного языка. Интенсивно формируются и функции речи — общения, познавательная и регуляции деятельности.

Если у ребенка в младенчестве не появляется ответный лепет (повторение звуков и звукосочетаний вслед за взрослым), если в дальнейшем его речевое развитие отклоняется от возрастных норм, это заслуживает пристального внимания родителей.

Чрезвычайно важный показатель уровня психического развития дошкольника — состояние его деятельности: предметной, продуктивной (изобразительной и конструктивной), трудовой, познавательной. В деятельности, как в фокусе, собираются все достижения развития — состояние моторики, восприятия, мышления, памяти, внимания, воли. Недаром процесс и результат разных видов детской деятельности входит в состав большинства тестовых

методик. Есть тесты, в которых интеллектуальный уровень определяется по тому, как ребенок выполняет определенные рисунки, задания по конструированию. По рисункам и игре судят и о развитии нравственности, эмоционально-волевых процессов

Предметная деятельность закладывается также в младенческом возрасте. Все знают, что здоровые, нормально развивающиеся дети на пятом-шестом месяце жизни активно тянутся к предметам (игрушкам), находящимся в их поле зрения, стремятся схватить и удержать их. И если вначале ребенок часто промахивается, а достигнув игрушки, не в состоянии ее удержать, то примерно к 9 месяцам движения его становятся более точными и удерживать предметы он может достаточно длительное время. Это происходит потому, что у младенца формируется зрительно-двигательная координация, позволяющая ему правильно определять расстояние до игрушек, а также умение по-разному брать их в зависимости от формы и величины.

В раннем детстве предметная деятельность, как известно, становится ведущей Сначала малыш, знакомясь со всеми окружающими его предметами, беря их в руки, манипулируя ими, познает их физические свойства — вес, форму, величину, свойства поверхности (материал), узнает их названия (ориентировка типа «Что это?»). Но очень скоро, уже на втором году жизни, начинает активно развиваться подлинная предметная деятельность, основанная на усвоении именно тех способов действия с предметами, которые обеспечивают их использование по назначению. Меняется и отношение к окружающим предметам, и ориентировка в предметном мире: вместо вопроса «Что это?» при столкновении с новым предметом у ребенка возникает вопрос «Что с ним можно делать?».

Узнав, что и как можно делать с данным предметом, малыш стремится овладеть самим действием, учится реально пользоваться предметом (есть ложкой, копать лопаткой, носить воду ведерком, забивать гвозди молотком, надевать на себя одежду и т. п.). Предметная деятельность, таким образом, формируется лишь после того, как ребенок реально овладеет предметными действиями, а не знаниями о них.

В дошкольном возрасте предметные действия становятся основой других видов деятельности — трудовой (в частности, самообслуживания), игровой, продуктивной. Среди них главное место занимает игра, сначала процессуальная, воспроизводящая действия с предметами, затем сюжетно-ролевая, отражающая в основном отношения между людьми, нравственные и социальные представления ребенка.

Первая форма продуктивной деятельности — изобразительная и конструктивная. Последняя вначале, так же как и рисование, лепка, аппликация, выполняет изобразительную функцию. Маленький ребенок строит дом, гараж, поезд, воспроизводит реальные предметы. В рисунках же мы видим сначала непредметные каракули, затем ребенок начинает ассоциировать их с реальными предметами (случайно получившуюся замкнутую кривую называть шаром, мячом, линию — палочкой и т. п.) и постепенно переходит к преднамеренному, осознанному изображению предметов, которые могут узнавать другие, т. е. к предметному изображению. У большинства детей предметное изображение появляется на четвертом году жизни.

В младшем дошкольном возрасте рисование тесно переплетается с игрой: все недостающее в рисунке ребенок дополняет представлением ситуации — словами, мимикой, движениями. Постепенно он начинает все более правильно изображать в своих рисунках предметы, а затем и ситуации, сюжеты. К концу дошкольного периода дети, обычно достаточно узнаваемо передавая не только целое, но и существенные детали, правильно располагая части изображаемого в пространстве листа, рисуют людей, дома, деревья, машины, различные сюжеты, создавая определенные композиции. Большую роль в их рисунках играет цвет. С его помощью они передают и реальные свойства предмета, и свое эмоциональное отношение к изображаемому.

К старшему дошкольному возрасту у детей формируются элементы учебной деятельности, в частности интерес к познанию, умение настойчиво двигаться к поставленной цели при решении практической, познавательной и даже чисто учебной задачи, стремление и умение преодолевать посильные трудности, правильная оценка своих успехов и неудач (самоконтроль).

Мы не приводим здесь характеристики восприятия и мышления дошкольников. Формирование этих познавательных процессов составило основное содержание книги, так как они являются важнейшими в общем психическом развитии. Мы надеемся, что, прочитав ее, родители поймут главное: познание вовсе не сводится к запоминанию. Это активная деятельность, в основе которой — овладение способами ориентировки в окружающем мире, умение применять имеющиеся знания, навыки и умения в новой, проблемной ситуации, а также творчески решать практические и интеллектуальные задачи. Именно поэтому бессмысленно проверять сенсорное и интеллектуальное развитие ребенка, предлагая ему знакомые задания, как

это часто делают родители. Например, узнав, что умение складывать пирамидку — важный показатель развития восприятия у дошкольника, учат малыша складывать ту пирамидку, которая у них есть, и, когда он овладевает этим умением, считают, что достигли цели. Однако это совсем не так. Одну пирамидку научится складывать даже тот ребенок, у которого есть серьезная задержка развития. Если же ему предложить другую пирамидку (с иной окраской колец и иным их количеством), он окажется не в состоянии это сделать: начнет ее складывать без учета величины, так как не владеет способом выполнения подобных заданий, а действует по памяти. Следовательно, проверять сенсорное и интеллектуальное развитие можно только на новых, незнакомых ребенку предметах, в измененных условиях решения мыслительных задач.

Несвоевременное и неполноценное формирование любого из видов детской деятельности, безусловно, свидетельствует о неблагополучии в развитии ребенка. Так, в раннем возрасте, если он знает названия предметов, но не умеет и не желает действовать с ними, это тревожный симптом: значит, малыш не владеет предметной деятельностью, что проявляется и в самообслуживании, и в игре. В результате и последующее развитие малыша пойдет с отклонениями.

В раннем дошкольном возрасте нужно обратить особое внимание на то, может ли ребенок достаточно длительно самостоятельно играть с игрушками, воспроизводя знакомые предметные действия; в среднем — использует ли предметы-заместители (палочку вместо градусника, кубик вместо мыла и т. п.); в старшем дошкольном возрасте — отражает ли в сюжетной игре взаимоотношения людей, нравственные коллизии. Если этого не происходит, значит, его развитие идет не так, как следует.

Точно так же слабое развитие, например, предметного рисунка после 4 лет, отсутствие сюжетного в старшем дошкольном возрасте может указывать на существенные отклонения в интеллектуальном и личностном развитии ребенка. Тревогу должно вызывать и неумение осуществлять другие виды продуктивной деятельности.

Это же относится и к становлению восприятия, наглядно-действенного и наглядно-образного мышления, элементов логического. В частности, очень серьезным показателем неблагополучия оказывается неумение ребенка совершать целенаправленные пробы — отбрасывать ошибочные варианты и закреплять правильные, результативные. Наряду с этим слабое развитие восприятия свойств и отношений предметов (цвета, формы, величины, пространственного расположения) и неумение группировать пред-

меты по воспринимаемым признакам также не должны пройти мимо внимания родителей.

Конечно, родители могут многое увидеть, наблюдая и за развитием эмоционально-волевой сферы дошкольника. Здесь необходимо обратить особое внимание на сформированность произвольного поведения (умение управлять собой, преодолевать сиюминутные желания, подчинять их требованиям взрослых, режиму дня, нужному делу, известным моральным нормам).

Важными показателями развития оказываются целенаправленность деятельности, умение оценивать свои неудачи и успехи и правильно относиться к ним, привычка преодолевать посильные трудности, адекватное отношение к замечаниям других людей (взрослых и сверстников), правильная реакция на похвалу и порицание.

Если у ребенка-дошкольника не развито произвольное внимание и запоминание, если его деятельность недостаточно целенаправленна и он отступается от задуманного, пасуя перед трудностями, если его самооценка оказывается чрезмерно завышенной или заниженной, значит, развитие ребенка идет неблагополучно.

Однако нельзя судить о психическом развитии дошкольника в целом ни в том случае, когда какая-либо функция опережает остальные, превышает возрастные нормы, ни в том случае, когда она отстает. Скажем, если у ребенка есть фразовая речь, но отстает восприятие и наглядно-действенное мышление, не следует считать, что его психическое развитие происходит нормально. Точно так же не могут служить утешением большие достижения малыша в счете, если у него нет навыков самообслуживания или он не умеет рисовать, не любит играть.

Вместе с тем необходимо помнить, что развитие у разных детей происходит неодинаково. Поэтому не следует ориентироваться в оценке своего ребенка на соседа или родственников, сравнивая его с другими детьми. Темп и уровень продвижения каждого ребенка обусловлены его индивидуальностью. Зная основные направления и общие возрастные нормы развития дошкольника, необходимо учитывать возможности своего малыша, создавая наилучшие условия для их оптимального проявления, не форсируя и не сдерживая роста его внутренних сил.

Как же все-таки быть, если факторы неблагополучия, о которых мы упомянули выше, обнаружены вами? На них нужно спокойно и своевременно реагировать, уделив особое внимание тем сторонам развития, которые вызывают тревогу: постараться стимулировать становление в одних случаях предметных действий, в других — восприятия и наглядного мышления, в третьих —

поведения. Но если интенсивные занятия, воспитательные воздействия не дают ощутимых результатов, малыша необходимо показать специалисту.

В первую очередь нужно обратиться к детскому психологу. В отличие от невропатолога, психоневролога, психиатра, логопеда или сурдолога психолог имеет дело с **нормальным развитием** и, зная его закономерности, умеет исправлять возможные отклонения. Если последние возникли из-за того, что вы недостаточно учли какие-либо обстоятельства жизни ребенка, психолог поможет найти действенные средства и правильную линию поведения, чтобы наверстать упущенное. Возможно, ваши тревоги беспочвенны и он просто рассеет их. Если же в основе нарушений лежит какое-либо заболевание, психолог установит его происхождение и посоветует, к какому именно специалисту вам следует обратиться. Психологические консультации, в которых проводятся обследования нормально развивающихся детей, действуют в Институте дошкольного воспитания АПН СССР и в Институте общей и педагогической психологии АПН СССР в Москве. Если у вас нет возможности показать ребенка психологу, вы можете обратиться к врачу-психоневрологу, который также при необходимости направит вас к соответствующим специалистам.

Скоро в школу

Ребенок учится с момента появления на свет: подражая взрослым, общаясь со сверстниками, самостоятельно осваивая предметный мир, встречаясь с явлениями природы, животными, рассматривая картинки в книжках, слушая и смотря детские передачи, посещая театр, кино, цирк... Этот процесс познания, хотя и имеет большое значение в развитии малыша, носит стихийный, неорганизованный характер. Многое и очень важное для становления его личности, обогащения жизненного опыта может пройти мимо внимания дошкольника. Поэтому мы и рекомендовали вам организовывать систематические специальные занятия, наблюдения, игры, разнообразные практические дела. Это направляемое взрослым познание постепенно подводит ребенка к новой деятельности — учебной.

Учебная деятельность — это организованный и управляемый процесс познания, в котором происходит овладение определенным кругом знаний и способами их приобретения. Следовательно, главная цель учебной деятельности — приобрести знания и научиться их получать. Именно в этом ее принципиальное отличие от всех других видов

деятельности. Так, ребенок, чтобы сделать подарок сестре, решает нарисовать понравившийся ему цветок. Он внимательно его рассматривает, выделяет части, их расположение, форму, цвет, величину, тренируя при этом непроизвольно и свое восприятие, аналитическое мышление. Но в данном случае целью его деятельности является не познание, а создание рисунка, точнее, подарка.

В учебной деятельности все меняется. Целью становится познание и научение — познать строение цветка, научиться счету, письму, выполнению комплекса физических упражнений, изготовлению различных поделок и т. п. Этой целью может быть не только результат, но и способ его достижения.

Скажем, школьнику для решения математических задач необходимо овладеть определенными способами арифметических действий — измерением, вычислительными навыками и т. п. Таким образом, значимой для него будет сама деятельность. Дошкольник так же, для того чтобы изготовить, например, поделку из глины или пластилина, должен овладеть способами лепки — раскатыванием, сглаживанием, защипыванием; для того чтобы рисовать,— научиться разводить краски, закрашивать изображение, не выходя за границы контура, соотносить масштаб деталей и целого и т. д.

Элементы учебной деятельности формируются к старшему дошкольному возрасту. Перед старшими дошкольниками можно ставить уже чисто познавательные цели и задачи на овладение способами действия в различных видах деятельности. Однако достижение их происходит под руководством взрослого и в сотрудничестве с ним.

В дошкольном возрасте учебная деятельность только начинает складываться, а в школьном же она становится ведущей, так как именно в ней в основном происходит психическое развитие школьника. Это отнюдь не значит, что все остальные виды деятельности исчерпывают себя и перестают оказывать влияние на его развитие. И предметная, и игровая, и продуктивная продолжают совершенствоваться, занимая большое место в жизни ученика, но сами они перестраиваются, подчиняясь ведущей учебной деятельности.

Уже старшие дошкольники начинают играть «в школу» и в процессе подобных игр приобщаются к учебной деятельности, к присущим ей способам овладения знаниями и умениями, отношениям, которые возникают в ходе обучения между учителем и учениками.

Преобразуется и их предметная, практическая деятельность: все бо́льшую роль начинает играть познавательный, учебный компонент. Главным становится стремление не

просто сделать, например, вещь, а научиться способам, приемам работы. Ребенок уже говорит не «я забил гвоздь», а «я научился забивать гвозди», не «я сделал сестре шапочку из бумаги», а «я научился делать шапочки» и т. п.

Именно на этом этапе фиксирующая речь ребенка становится активной, нужной ему самому. Теперь уже не взрослые требуют от него отчета о проделанных действиях, а он сам, по собственной инициативе рассказывает об этом родителям или другим ребятам, учит их тому, чему научился сам.

И все же, несмотря на то что у старших дошкольников появляются элементы учебной деятельности, возникают интерес к учению, желание овладеть знаниями, переход к школьному обучению не легок даже для хорошо подготовленных детей. Привыкание маленького ученика во многом к новым для него школьным требованиям происходит постепенно, не всегда гладко и обязательно сопряжено с ломкой сложившихся психологических стереотипов.

Прежде всего меняется режим жизни. Теперь каждый день нужно вовремя вставать по будильнику, чтобы успеть сделать зарядку, умыться, поесть, одеться и не опоздать в школу к началу уроков. Надо научиться считать и ценить время, чтобы его хватило не только на учебу, но и на игры и прогулки. Причем отдыхать он сможет только после того, как сделает главное — подготовится к завтрашнему учебному дню.

Происходит перестройка и ценностных ориентаций. Раньше ребенка хвалили за то, что он быстро ест, умывается, одевается. Теперь оказывается, что все это нужно для того, чтобы успеть выполнить прежде всего учебные обязанности. Часто его начинают ругать за то, за что раньше хвалили: «Опять играешь, вместо того чтобы заниматься». И отношение к нему взрослых и сверстников будет во многом определяться его успехами в учении.

Главным делом ребенка становится учеба. О ней нельзя забыть, отложить, занявшись чем-либо более интересным, отказаться, если нет настроения.

Изменяется и степень регламентированности поведения: на уроке нельзя заниматься посторонним делом, быть невнимательным, требовать особого отношения к себе, задавать вопросы без разрешения учителя, обижаться на его замечания и т. п.

Уже этот далеко не полный перечень проблем, с которыми столкнется ребенок-школьник, показывает, что готовность к школе прямо не зависит от уровня его знаний. Адаптация ребенка к школьным условиям будет проходить быстрее и безболезненнее, если заранее ориенти-

ровать его на те трудности, с которыми он обязательно встретится как ученик. Почему-то взрослые часто убеждают детей в том,что учиться в школе будет легко, и у них складывается представление об учебе как о новой увлекательной игре. Это серьезный труд, который требует напряжения всех внутренних сил от самого способного ученика. Не подготовленный к такому напряжению ребенок начинает впадать в отчаяние и испытывать отвращение к учебе, как только столкнется с первыми трудностями. Этого не произойдет, если он будет знать, что они закономерны и не только вполне преодолимы, но и необходимы, нужны для того, чтобы научиться быть учеником.

Поэтому мы и говорим, что в формировании психологической готовности к школьному обучению центр тяжести падает не на усвоение программы I класса, а на создание тех предпосылок, которые прежде всего обеспечат правильное отношение ребенка к трудностям и успешное их преодоление.

Готовя малыша к школе, нужно объяснить ему, что с трудностями встречаются все люди, в том числе и взрослые, что любой труд (и учеба — тоже!) предполагает трудности, только тогда он и интересен. Более того, трудности должны привлекать ребенка, а их преодоление — доставлять радость, удовлетворение.

Очень важно также, чтобы ученик одинаково ответственно относился ко всем школьным предметам. Часто бывает, однако, что родители, деля уроки на главные — язык и математику и второстепенные — музыку, физкультуру, труд, рисование, вызывают у ребенка небрежение последними, в то время как они не менее важны для его общего развития и подготовки к будущей трудовой деятельности. Иногда родители, не подготовив дошкольников к тому, чтобы они могли в школе успешно справляться с заданиями по труду и рисованию, просто выполняют их за детей сами. К каким результатам приводит подобная «помощь»?

Вот мы в школе наблюдаем за ученицей, которая на уроке труда испортила заготовку и до конца занятия сидит без дела. Учительница посоветовала девочке разобраться в задании самостоятельно. Дома мама посетовала: «И в кого ты такая безрукая у нас уродилась!», пожалела дочку (труд ведь не русский язык и не математика, где, к счастью, у нее все шло благополучно), отправила ее спать и сделала за нее задание. Девочка сразу поняла, что этот путь — самый легкий, тем более что она привыкла быть первой и демонстрировать свои неудачи перед классом не хотела. На уроках труда она

стала отказываться от работы, говоря: «У меня в классе все равно не получается, я лучше сделаю дома». На следующий день приносила поделки, выполненные ее мамой, и получала незаслуженную пятерку.

Всем очевидно: толкать ребенка на подлог — выдавать чужую работу за свою, мягко говоря, некрасиво. Мы это знаем и понимаем, однако случаи, подобные тому, о котором рассказано, бывают, и, к сожалению, нередко. Так своими руками мы сеем семена потребительства, тщеславия, эгоизма, нравственной безответственности. Создавая что-то своими руками (изделие, вещь, рисунок), ребенок переживает гордость мастера, радость успеха. Как же можно лишать его этой радости? Кроме того, выполняя за школьника то, что он может и должен сделать сам, мы сдерживаем его интеллектуальное развитие, не даем должную нагрузку и тренировку уму, а значит, глушим его творческие способности.

Хотим предостеречь родителей еще от одного распространенного заблуждения — ориентации на отличные отметки. Родители да и воспитатели в детском саду очень часто говорят детям о том, что в школе они должны получать только хорошие отметки, так как плохие ставят нерадивым и неспособным. В результате у ребят складывается впечатление, что главная задача школьника — получение отличных отметок. Происходит подмена целей: главной становится отметка (получить хорошую, всячески избежать плохой), а не стремление к знаниям. Спросите любого дошкольника: «Что ты будешь делать в школе?» — и он, как правило, ответит, подняв вверх ладошку с растопыренными пятью пальцами: «Буду получать пятерки!»

Вероятно, взрослые, ориентирующие так ребенка, смешивают понятия оценки и отметки. Между тем надо помнить, что отметка — частный случай оценки, далеко ее не исчерпывающий. Оценке подлежит все: и внешний вид учащегося, и его поведение, и отношение к взрослым и сверстникам, и степень его заинтересованности в учебе, и уровень его знаний, умений и навыков, и результат учебной деятельности, и его положение в коллективе, — словом, оцениваются личность и деятельность ученика в целом и в частностях. Оценку дают не только отдельные люди, которые могут быть справедливыми и несправедливыми, но и коллектив класса и школы. Значит, наша обязанность — выработать у ребенка правильное отношение к оценке вообще, и такому ее частному проявлению, как отметка.

Умение оценивать себя, свою деятельность и ее результаты по существенным критериям во многом опре-

делит дальнейшую школьную судьбу ребенка. Он должен понять, что главное не сама отметка, а то, для чего она поставлена. Ведь сама по себе она ни хороша и ни плоха: отметка дает возможность увидеть свои промахи, ошибки и достижения. Двойку, полученную за неусвоенный учебный материал, необходимо обсудить с ребенком и постараться объяснить, что она подсказывает, чего он не знает, какое правило не применил и т. д. За двойку ни в коем случае нельзя наказывать. Тут нужен особенно спокойный, доброжелательный, конструктивный подход, с тем чтобы наметить конкретные меры преодоления отставания.

Такого же внимания требует и положительная отметка, полученная после двойки. Здесь уже нужно соотнести работу ребенка и ее результат: «Видишь, Вова, ты потрудился не зря. Давай-ка сравним ту страничку, где была двойка, и эту, за которую поставлена тройка, насколько правильнее ты стал писать. Нина Сергеевна сразу это заметила. Но все-таки тройка не пятерка, правда? Значит, ты еще не все сделал, что можешь. Над чем же еще нужно поработать?..»

Ну, а если ребенок сразу начнет приносить пятерки? Как быть в этом случае? Нам кажется, что и тут нужна серьезная работа по оценке отметки. Потому что пятерка далеко не всегда ведет к верной самооценке и необязательно обеспечивает формирование правильного отношения к учебе. Более того, с пятерками дело иногда обстоит сложнее, чем с двойками. Ведь хорошие отметки могут быть обеспечены и тем, что некоторые родители заранее проходят с детьми часть школьной программы. В таком случае пятерки достанутся ребенку легко, но они не будут связаны с открытием новых знаний, с преодолением трудностей. Вот тут-то особенно нужно правильно оценить «стоимость» такого успеха. Может быть, вот так.

Катя пришла из школы веселая, уверенная в себе. «Мама,— кричит она с порога,— у меня пятерка!» — «Я очень рада,— отвечает мама.— А за что ты ее получила?» — «За математику».— «Ну-ка расскажи и покажи. О, да мы с тобой эту задачу решали еще летом. Она для тебя слишком легкая. Правда, вот так записывать решение ты тогда еще не умела. Как хорошо, что ты этому научилась! А более трудных задач тебе не дают?»

Так мама обратила внимание Кати на то, чему она действительно научилась, но вместе с тем нацелила девочку на решение более сложных, незнакомых по прошлому опыту задач. Если хорошая отметка — результат больших усилий ребенка, нужно обязательно помочь ему

увидеть свое продвижение в знаниях и умениях, порадоваться тому, чему он научился, что узнал.

Воспитанный еще в дошкольном детстве интерес к окружающему, стремление узнать о нем как можно больше становится основой формирования потребности в учении, желания преодолевать трудности на этом пути. Однако нередко мы сталкиваемся с таким парадоксом: активный познавательный интерес, проявляемый ребенком в повседневной жизни, как бы гаснет в условиях обязательного и организованного школьного обучения, он не захватывает главную сферу его жизни — учебную, цель которой и состоит именно в ежедневном познании, открытии нового, неведомого ранее. Важно знать об этой опасности и сделать все, чтобы ребенок активно относился к учению, был лично заинтересован в приобретении знаний, испытывал удовольствие и радость от учебного труда, т. е. нужно превратить обязательное «надо» в «хочу».

Поэтому еще до школы необходимо, чтобы малыш видел и понимал действительную цель любой учебной деятельности и воспринимал эту цель как личностно для себя значимую. Такой целью должно стать стремление к радости узнавания нового. Если на вопрос «Чем вы сегодня занимались в детском саду?» ребенок отвечает однообразно: «Считал» (клеил, рисовал), это значит, что радость узнавания нового утрачена, а может, еще не обретена. Думаем, малышу надо постоянно показывать как ретроспективу, так и перспективу его учения: вместе с ним оценить, чему он научился за прошлую неделю; рассказать, что ему предстоит узнать в ближайшее время. Например: «Ты узнал, что воду можно получить из снега: мы ставили ведерко со снегом на плиту, снег растаял и получилась вода, потом ты увидел, как из воды получается лед, а завтра ты узнаешь, во что еще может превратиться вода». И ребенок будет ждать этого нового знания как чуда.

Не менее важно неподдельное и постоянное внимание ко всем школьным делам маленького ученика, к его учению. Беседуя с ребенком об увиденном, услышанном, прочитанном, родители часто вовсе не касаются его школьных занятий. Совместное получение знаний, обсуждение этого процесса, сопереживание детскому познанию как бы обрываются с переходом его в школу. Родители как бы говорят ребенку: «Чему там тебя учат, не наше дело; есть учитель, он знает, что ты должен усвоить, а твое дело — его слушаться». А ведь первокласснику так нужна эмоциональная, заинтересованная аудитория, сопереживание близких людей! Его открытия, сомнения и тревоги должны быть интересны взрослым. Выслушать,

задать уточняющие вопросы, вспомнить несколько доступных примеров, показывающих, как важно для вас то, чему он научился,— разве это требует много времени?

Цели, которые мы ставим перед ребенком, должны быть конкретными, понятными, вызывать стремление во чтобы то ни стало их достичь. При этом нужно учитывать психологию возраста: дошкольника мало воодушевляют отдаленные, расплывчатые перспективы. Например, мы говорим: «Научишься читать, сможешь сам читать книжки». Ребенок, который еще еле-еле умеет читать по складам, может при этом испытать не радость, а разочарование: ему кажется, что он лишится при этом того огромного удовольствия, которое доставляет ему чтение взрослого. Так стоит ли к этому стремиться? Когда же перед ребенком ставят цели доступные, сулящие близкое их достижение, и он убеждается, что изо дня в день с ними справляется, это вселяет в него веру в свои возможности, наполняет осмысленным содержанием его учение и способствует развитию познавательного интереса. Например, узнав несколько первых букв, он начинает составлять из них различные слова, а затем из этих слов предложения. Он расценивает каждый из этих шагов как свой успех и радуется ему. Привыкнув стремиться к достижению познавательных целей в дошкольном возрасте, он будет так же относиться к ним и в школе. Пусть при решении той или иной возникшей проблемы старший дошкольник рассуждает вслух, рассказывает о том, как он двигается к цели. Попробуем показать ему, что к одной и той же цели можно прийти разными способами. Тем самым мы обратим его внимание на **способы** деятельности и пробудим интерес к ним. Предположим, ребенку надо сделать квадратную коробочку. Если у него есть под руками клей, то способ работы будет один, если нет клея, можно получить точно такую же коробочку путем складывания. Возможность обойтись без клея, безусловно, заинтересует и заставит его понять, что поиск способа действия — сама по себе привлекательная и нужная задача.

Необходимо всемерно развивать самостоятельность ребенка, пробуждать в нем чувство ответственности за дело, желание самому искать и исправлять свои ошибки. В тех случаях, когда он затрудняется, ему надо помочь, подсказать путь поиска, вместе найти его. Но только **вместе**, а не за него. Именно тогда ему будут интересны совместные занятия.

Развитие познавательных интересов, познавательной активности дошкольника внесет огромный вклад в его подготовку к школьному обучению. Несмотря на трудно-

сти перехода к роли ученика, он будет получать удовлетворение от учебы, от того, что каждый школьный день приносит новые знания, новые умения, интересные не только для него самого, но и для родителей, а учебные задания, хотя (а может быть, именно поэтому!) и будут сопряжены с преодолением трудностей, станут для него желанными.

Когда мы готовим ребенка к школе, мы говорим ему о том, что там он узнает много нового, и это правильно. Но при этом не следует забывать о том, что знания нужны не сами по себе, а для решения различных задач, как практических, так и интеллектуальных. Чтобы применять знания, требуются специальные умения и навыки, которые тоже приобретаются в ходе обучения. Среди них особое место занимают такие **интеллектуальные умения,** как планирование и самоконтроль. Они присущи любой осознанной деятельности, позволяя с меньшей затратой физических и умственных сил добиваться больших успехов.

Хотя в разных разделах книги мы уже обращались к вопросам планирования и самоконтроля, однако здесь необходимо вернуться к ним и обсудить их на новом уровне, непосредственно связанном с учебной деятельностью. Начнем с планирования. Попросту говоря, первый его принцип можно выразить так: сначала подумай, потом сделай. Кроме того, планировать,— значит, представлять последовательность будущих действий: с чего начать, что делать потом, чем закончить. Наконец, планирование предполагает сопоставление намеченного с тем, что реально получается. Именно это помогает своевременно корректировать, улучшать и исправлять свою работу, т. е. управлять ею. Здесь уже планирование тесно смыкается с другим очень важным интеллектуальным умением — самостоятельным контролированием своих действий, т. е. самоконтролем. Самоконтроль позволяет не только видеть свои ошибки, но и, что еще существеннее, обнаруживать их **своевременно.** Ведь совсем не безразлично, когда замечена ошибка. Если она обнаружена только в конце работы, приходится ее всю переделывать, что требует дополнительных затрат времени и новых усилий. Иное дело, если ошибку заметить и устранить в самом начале или в ходе деятельности, а еще лучше, если предупредить ее.

Рассмотрим несколько примеров. Маша собралась рисовать. Приготовлены краски, кисточки, баночка с водой, альбом. Но девочка не приступает к рисунку. «Я думаю,— говорит она маме,— мне хочется нарисовать лес, чтобы там жили звери и птицы... Но я не очень хорошо умею их

рисовать. Я придумала так: нарисую высокие деревья, между ними цветы и кусты. Звери будут прятаться за кустами, и их не будет видно. Потом нарисую немножко неба и там высоко летящих птиц. И еще я придумала: нарисую на одном дереве гнездышко, из него будут видны клювики птенчиков!»

Вот оно — детское планирование! Приглядимся, из чего же оно складывается. Во-первых, необходимо во всех подробностях представить мысленно свою будущую работу. Рисунка еще нет на бумаге, но он уже сложился в законченном виде в представлении Маши. Во-вторых, нужно определить содержание будущей работы, соразмеряя его со своими изобразительными возможностями, мысленно наметить и последовательность действий, что и сделала девочка: сначала решила нарисовать деревья, потом между ними — цветы и кусты, затем — небо с летящими птицами и, наконец, гнездо с птенцами. На наших глазах совершается напряженная умственная работа, а мы зачастую даже не замечаем ее, не уделяем ей внимания.

Завершив рисунок, девочка переходит к работе со строительным конструктором. Мама останавливает ее: «Подожди. Сначала расскажи, что ты будешь строить». Маша растерянно смотрит на маму, она в явном затруднении: «Я сначала рассмотрю все кубики, которые в коробке». Рассматривает кубики («Попробую построить домик»), выкладывает основание домика («Теперь сделаем стеночку»), строит стеночку и сама себе говорит: «Надо не забыть про дверь». Затем складывает вторую стеночку, оставляет проем для окна и одновременно поясняет: «В этой стеночке надо сделать окно». Так, лишь немного опережая свои действия или сопровождая их речью, девочка заканчивает постройку. Изменился вид деятельности, привычная, уже освоенная работа сменилась новой. И, как мы видим, изменился и характер планирования. Оно идет теперь как бы скрытно, подспудно. Мысль ребенка еще не решается ступить подальше, она «привязана» к реальному действию, ищет в нем опору и, только опираясь на него, делает новый, робкий шажок вперед. Такое «короткое» планирование всегда присутствует при овладении детьми новым видом деятельности, в том числе и на первых этапах обучения в школе. Об этом нужно знать и родителям, и учителям, чтобы правильно управлять учением.

Умение планировать тесно связано с развитием воображения. При встрече с новой деятельностью оно еще находится в тисках нечетких, неясных представлений и образов, не дает простора мышлению, сковывает его.

Нужно будить эти образы в представлении ребенка, помогать ему оживлять их и наполнять конкретным содержанием. Тогда воображение станет действенным помощником планирования. Вот мама предлагает Маше пересказать хорошо известную ей сказку «Волк и семеро козлят». Девочка стремится не упустить ни одной подробности, поэтому топчется на месте и теряет логику изложения. Мама пытается подвести дочку к тому, что полезно бы составить план рассказывания. Маша упрямится. В чем причина этого «упрямства»? Разделить сказку на части и передать суть каждой — задача для шестилеток сложная. Поэтому Маша и не может самостоятельно наметить план пересказа. Изменим задание: предложим девочке мысленно нарисовать ряд картинок, отражающих основную цепь событий в сказке. Справившись с этим, Маша без затруднений дает название каждой воображаемой картинке, и план пересказа готов. Как видим, воображение облегчило девочке сложную задачу, и планирование состоялось.

Иные родители сомневаются: стоит ли обременять малыша такими сложными умениями? Безусловно, стоит! Ведь именно планирование и самоконтроль помогут ему в будущем овладеть и учебной деятельностью. Кроме того, эти интеллектуальные умения расширят познавательные возможности ребенка и станут основой для развития его способностей.

Вначале малыш совсем не видит своих ошибок. Ведь самоконтроль предполагает определенный уровень развития восприятия, умение сопоставлять результат с заданным образцом и видеть сходство и различия между ними, т. е. анализ и сравнение. Поэтому мы и говорили, что этому ребенка нужно учить с самого раннего возраста, постоянно сопоставлять результат с заданием, сложенную разрезную картинку с предметом, который на ней изображен, сделанную аппликацию с аппликацией-образцом; рисунок с предметом-натурой и обязательно подчеркивая черты сходства и различия между ними, добиваясь с каждым разом все большей точности.

Когда ребенок будет видеть свои ошибки в конечном результате, он далеко не всегда захочет переделывать всю работу, чтобы их устранить.

Так, пятилетний Коля складывает новую, большую пирамидку из 16 колец и допускает две ошибки. По окончании работы он сам на них указывает, не дожидаясь вопросов. Однако переделать работу отказывается. Его можно понять: ведь придется разобрать пирамидку и снова собрать эти же 16 колец, что вовсе не интересно.

Чтобы не приходилось переделывать уже выполнен-

ную работу, надо учить ребенка контролировать себя в процессе выполнения задания и исправлять ошибки на ходу. Нужно разбить работу на этапы (т. е. спланировать ее) и проводить сопоставление по окончании каждого из них. Это и будет очередной шаг в развития самоконтроля.

Младшего школьника нужно учить предвидеть возможные ошибки при планировании работы. Как же перевести ребенка от внешнего контроля, который осуществляется взрослым, к внутреннему, т. е. к самоконтролю? На первых порах или при овладении новым видом деятельности контроль со стороны взрослого должен быть конкретным, очень близким в прямом и переносном смысле: нужно следить за каждым шагом малыша, потому что ему все внове, он еще ничего толком не знает и не умеет. И тут лучше всего сесть около него так, чтобы можно было при необходимости остановить его руку и сказать: «Подожди, давай подумаем».

Однако проходит время, и взрослый отодвигается подальше. Он все еще следит за каждым действием ребенка, но старается, чтобы тот сначала сказал, что будет делать.

В дальнейшем взрослый, дав ребенку задачу, может заняться своим делом и проверять результаты его работы через определенные промежутки времени. Такой несколько отсроченный контроль побуждает малыша более ответственно относиться к делу, не надеясь на немедленную помощь.

Следующий шаг — еще больше отсрочить контроль, увеличив самостоятельность и ответственность ребенка, т. е. поставить его перед необходимостью самоконтроля. Вы можете выйти из комнаты, предоставив ребенка самому себе. Ваше отсутствие заставит его быть более внимательным. Если же результаты ухудшатся, не отступайте, а на время вернитесь к предыдущему этапу. Только так, постепенно, с учетом возможностей вашего малыша, увеличивая его ответственность за выполнение порученной работы, приучая его оценивать отдельные ее этапы, вовремя замечать и исправлять ошибки, вы сможете научить его самоконтролю, который столь необходим для успешного учения.

Дети, приступая к выполнению заданий, ведут себя неодинаково из-за различий не только в подготовке, в уровне интеллектуального развития, но и в темпах деятельности.

Так, медлительным, как говорят, тугодумам, очень трудно сразу включиться в работу. Они обычно долго примериваются, вглядываются, проверяют несколько раз, так ли лежат материалы, картинки, карандаши и т. п. И

только после своеобразной раскачки приступают к действию. Если это происходит в детском саду (а затем и в школе), остальные ребята успевают за это время сделать чуть ли не половину работы. Медлительные, не успевая за общим темпом, начинают спешить, нервничать. Замечания и упреки взрослых могут лишь усилить их суетливость и тревожность. Таким детям могут помочь занятия спортом, игры, которые воспитывают быстроту реакции, специальные приемы, тренирующие быстрое включение в работу: задания на время, совместная деятельность ребенка со взрослым, приучающая к определенному темпу и ритму, и т. д. Есть дети, у которых вообще понижен темп деятельности. Речь их нетороплива, ответ на поставленный вопрос они дают не сразу, да и выслушать их ответ требуется немало терпения. Они неловки, неповоротливы, о таких обычно говорят: «Спят на ходу!» И хотя их интеллект абсолютно полноценен, им трудно поспевать за более подвижными сверстниками. Медлительные устают физически, терпят нравственные муки, чувствуя себя «какими-то не такими», все время виноватыми, хотя, конечно, никакой вины за ними нет. Любое задание они выполняют чрезвычайно медленно, часто растягивая его на целый день. И родители то приходят в отчаяние, то жалеют их, то не могут удержаться от упреков.

Можно ли помочь таким детям? Конечно. Иногда они нуждаются в специальных занятиях лечебной гимнастикой, в тяжелых случаях — в помощи детского невропатолога. Однако чаще всего им можно помочь чисто педагогическими средствами.

Прежде всего, нельзя требовать от них невозможного, сравнивать с другими детьми и упрекать их. Одним из организующих приемов в работе с ними также может стать фактор времени. Прием этот очень прост: перед ребенком ставят песочные часы — наиболее простой измерительный прибор, в котором время зримо «течет», и это течение может быть воспринято ребенком-дошкольником. В начале работы мы показываем, что весь песок еще наверху. Затем даем какое-либо задание и предлагаем начать работу. Как только весь песок пересыплется вниз, делаем паузу и подсчитываем вместе с ребенком, что он успел выполнить за это время (например, сложить из мозаики один цветок из трех). Переворачиваем часы так, чтобы песок снова оказался наверху, и очень спокойно предлагаем ребенку за тот же промежуток времени, т. е пока весь песок не пересыплется вниз, сложить оставшиеся два цветка. Он несколько убыстряет темп, добивается успеха, испытывает радость победы. Так, в спокойной и доброжелательной обстановке идет постепенное наращива-

ние темпа. Только не надо спешить: продвигайтесь вперед небольшими шагами, приноравливаясь к возможностям ребенка. Как только вы увидите, что напряжение слишком велико и это отражается на качестве исполнения, остановите дальнейшее ускорение темпа и закрепите достигнутое. В этой работе малыш опирается на собственные возможности, сам внутренне побуждает себя к делу, сам каждый раз ставит себе задачу действовать быстрее, чем в прошлый раз.

Отдельную группу составляют дети-«торопыжки». Они часто не дослушивают указания и разъяснения взрослых, не досматривают картинки, начинают действовать, не разобравшись в характере предстоящей работы. Они очень быстро ее заканчивают, но результат весьма часто не соответствует заданию или содержит множество ошибок и погрешностей. Для этих детей организация деятельности, планирование и самоконтроль имеют особое значение.

В начале работы их надо просто удерживать от импульсивных действий, просить рассказать, что и зачем они будут делать, как именно действовать, при этом обращая особое внимание на осознание ими последовательности действий. Контроль за качеством выполнения задания должен сначала осуществлять взрослый (на каждом этапе). Этим детям нужно постоянно напоминать, что главное не скорость выполнения, а качество работы. Часто у торопливых детей импульсивность, снятая в начале работы, остается в середине, а тем более ближе к концу: поспешив, они могут испортить уже почти готовую поделку, рисунок. Поэтому по мере преодоления торопливости контроль за выполнением задания нужно перенести на завершающий этап деятельности.

Мы очертили круг основных проблем, связанных с формированием новой для детей ведущей деятельности — учебной. Последовательная подготовка к ней еще в дошкольном возрасте во многом облегчит их переход к школьному обучению и ее успешное дальнейшее развитие.

В заключение хотим сказать следующее.

С самого начала жизни ребенка вокруг него не должно быть суеты и разнобоя в предъявляемых ему требованиях. Отчего происходят многие конфликты между ним и взрослыми? Да оттого, что он никогда не знает, что ему можно и чего нельзя. А у ребенка обязательно должно быть свое место в доме — место, где лежат его игрушки, где стоит его столик, шкафчик или ящик с игрушками. Он отвечает за то, чтобы в этом уголке был порядок, но зато должен быть уверен, что никто не нарушит созданную тут постройку, не переставит куклы и машины (во время

игры, которая длится порой много дней, бывает очень важно оставить готовые сооружения, определенное расположение мебели, машин, кукол, зверюшек). В других же местах комнаты или квартиры он не имеет права располагаться на неопределенное время. Там во время уборки все постройки «сносятся», а игрушки возвращаются в свой ящик или шкаф.

В этом же шкафчике впоследствии ребенок станет хранить учебники и тетради, а маленький столик будет заменен письменным. Игровой уголок превратится в постоянное место для работы, но ребенок по-прежнему станет здесь распоряжаться и отвечать за порядок. Зная это, он будет с должной бережностью относиться к правам других и не станет ничего трогать на письменном столе отца или матери.

Еще одна «прописная истина»: как можно меньше запрещать ребенку, но уж если запретили — не менять поминутно свои требования. Нередко родители боятся, что ребенок «станет нервным», поэтому стараются ничего ему по возможности не запрещать. Однако есть поступки, которые все-таки запрещать приходится — ради безопасности самих же детей. Ребенок в недоумении: как же так, почему все всегда было можно, а тут вдруг появилось «нельзя»? И он начинает требовать — громко плакать. Предположим, что в данный момент он хотел получить чертеж с отцовского стола, чтобы смять и разорвать его или дорисовать на нем что-то свое. Его крик надрывает сердце родителей, и они, быстро подменив одну бумагу другой, позволяют ему взять ее. Все улажено — и чертеж цел, и ребенок спокоен. Но полученного «урока» он, конечно, не забыл.

В следующий раз его желания оказываются более опасными: он требует ножницы. Мама их, конечно, не дает. Но ребенок уже знает, что громкий плач может его выручить. И начинает плакать. На маму это на сей раз почему-то не действует, и ребенок идет в наступление — плач усиливается, малыш начинает топать ногами, подпрыгивать... Мама пугается — как бы не было чего плохого — и сдается. Конечно, она держит ножницы в своих руках, ни на минуту не отходит от малыша. Да и недолго длится его внимание к ножницам, он еще не умеет ими пользоваться — подержит да бросит. Но победа уже одержана, и еще один опыт получен: всегда можно добиться своего, незачем сдерживать свои желания. В следующий раз, когда кто-либо из домашних решится ему противоречить, ребенок воспользуется уже испытанным оружием — истерикой. Именно этот путь и приводит, с одной стороны, к расшатыванию нервной системы ребен-

ка, а с другой — к тому, что жизнь в доме становится невыносимой.

Не менее вредны и постоянные запреты, непрерывные одергивания ребенка — ведь если все нельзя, то значит, все можно. Поскольку в таких постоянных запретах нет логики, ребенок не понимает их смысла, а потому пытается схватить интересующие его предметы или сделать что-то запретное, пока взрослые не видят.

Как же быть?

Прежде всего не торопиться ни все запрещать, ни все разрешать. Определите самое главное, что нужно требовать от ребенка, точно решите, что он должен делать сам, а чего он делать не должен, что можно ему разрешить, а чего разрешать нельзя. И, поставив определенные требования, придерживайтесь их неукоснительно и не уступайте никаким просьбам, слезам, крикам. Вскоре ребенок поймет, что круг ваших требований для него обязателен, что сами требования неизменны и их надо выполнять.

Единообразие требований выражается не только в том, что мама, папа, бабушка и дедушка требуют одно и то же. Это, конечно, абсолютно необходимо, и доказывать это лишний раз нет нужды. Мы хотим обратить внимание на другую сторону этой проблемы: требования к ребенку не должны меняться в зависимости от ситуации. А родители часто на людях ведут себя иначе, чем наедине с ребенком. Одни на людях разрешают многое из того, что запрещают дома; уступают в том, в чем ни за что не уступили бы наедине. И все это для того, чтобы «никто не осудил». Другие из этих же соображений начинают излишне дергать ребенка, поминутно поправлять, даже шлепать. Вредно это в обоих случаях, потому что понуждает ребенка приспосабливаться к ситуациям, ставить под сомнение законность родительских требований.

Чем старше становится ребенок, тем внимательнее он следит за постоянством и обоснованностью предъявляемых к нему требований. И если отношение к ним складывается недостаточно уважительное, то оно легко переносится и на те требования, которые предъявляет ему школа.

Часто спрашивают: «Сколько нужно времени, чтобы подготовить ребенка к школе?» Из всего, о чем мы говорили в наших беседах, ответ следует с очевидностью: времени нужно много — несколько лет.

А сколько времени нужно уделять этому ежедневно? Может ли работающий папа, работающая мама найти возможность делать все то, что требуется для такой подготовки?

Конечно, задач, и весьма сложных, перед родителями

очень много. Но для тех, кто задумался над ними вовремя, эти воспитательные проблемы могут решаться без особых затрат дополнительного времени — в повседневной жизни, день за днем, в обычном общении с ребенком. В самом деле, нужно ли дополнительное время для того, чтобы учить ребенка преодолевать трудности? Нет, потому что для этого незачем проводить специальные занятия «по преодолению трудностей»; эти проблемы и так поминутно встречаются ребенку, когда он учится самообслуживанию, рисованию, лепке, конструированию, позднее — чтению, письму, математике. Вот в этих случаях и нужно учить ребенка не отступать от поставленной цели, т. е. действовать самостоятельно и целенаправленно. И конечно, помогать ребенку правильно относиться сначала к оценке взрослого, учить затем самостоятельно оценивать и сам процесс работы, и ее результат, а потом и планировать свои действия. Тут игра тоже многому может научить: оценивать нравственную сторону поступков, брать на себя какую-то роль и доводить ее до конца и т. п. И это проверено опытом, ребенок, которого с самого начала учили именно этому, гораздо меньше «дергает» взрослых, гораздо меньше отнимает у них времени, чем тот, кто не умеет действовать целенаправленно, самостоятельно искать решения возникших перед ним практических задач, не умеет играть, рисовать, лепить, т. е. занимать себя.

Следовательно, во всех этих случаях дело не во времени (точнее, не в дополнительном времени), которое расходуется на подготовку ребенка к школе, а во внимании к его жизни и занятиям.

Опыт показывает, что обучение практическим навыкам легко вписывается в бытовые дела семьи, а занятия, организованные родителями, дают прекрасный результат, даже если им отводится совсем немного времени.

А что же делать тем, у кого дети уже пошли или завтра пойдут в школу? Ведь им предстоит в короткое время наверстать упущенное. Можно ли это сделать? Мы думаем, что можно многое. Но начинать надо с первого дня школьного обучения.

Прежде всего, нам представляется целесообразным первый месяц-два первого учебного года целиком посвятить тому, чтобы помочь ребенку сориентироваться в новой обстановке. Если в доме есть бабушка или дедушка, которые уже не работают, это могут сделать они: наладить режим, помочь по-новому распределить время между разными видами занятий — учебой, прогулкой, чтением, телевизором, игрой. Если же в семье только работающие взрослые, им стоит приурочить отпуск к началу первого

учебного года ребенка. Хорошо, если один из членов семьи пробудет с ребенком, например, сентябрь, а другой — октябрь. За это время ребенок научится многому из того, что необходимо ему в школьной жизни, и для дальнейшего руководства домашней частью его учебы вполне хватит времени после работы и выходных дней.

Заключение

Мы показали в этой книге, что психологическая готовность к школе не возникает у детей спонтанно, т. е. сама по себе, как часто думают взрослые. Она образуется постепенно и, самое главное, требует верного педагогического руководства, специально организованных занятий с ребенком в семье. Такую готовность мы формируем, создавая условия для развития всех видов детской деятельности (предметной, игровой, трудовой, изобразительной, конструктивной), обеспечивающих в единстве развитие всех внутренних сил дошкольников — мышления, волевых качеств, чувств, творческих возможностей, речи, а также усвоение этических норм и выработку нравственного поведения. Поэтому первоочередной заботой родителей должно быть всестороннее развитие ребенка с помощью специальных занятий, т. е. обучения.

Однако такое обучение должно быть педагогически верно организовано, чтобы обеспечить подлинное развитие и его надлежащий темп. Часто взрослые перегружают ребенка сложными, непосильными заданиями, утомляют его бесконечными тренировками, принуждая к усвоению знаний и умений без их необходимого осмысления. В этом случае игнорируются закономерности психического развития ребенка, его возрастные возможности, особенности, интересы и потребности. В результате у него гасится познавательный интерес, возникает отрицательное отношение к учению. Надо ли говорить, какой вред приносят подобные занятия?

Чтобы этого не случилось, обучение должно быть развивающим, т. е. основываться на учете возрастных особенностей развития, на формировании и использовании присущих именно данному возрасту видов деятельности с опорой на познавательные возможности ребенка.

Очень важно также, как организованы занятия. Успех может быть только при условии сотрудничества взрослого и ребенка, максимальной активности малыша, бережного внимания родителей к его личности, желаниям и интересам. Большое значение имеют также посильность выдвигаемых перед ребенком практических и познавательных

задач и последовательность их предъявления, правильный выбор дидактических игр, приемов и средств обогащения трудового и нравственного опыта, обращение к таким источникам информации, как детская литература, театр, радио, телевидение, изобразительное искусство и др. Знания, умения и навыки, которыми необходимо овладеть ребенку, должны даваться ему не в разрозненном виде, а в определенной системе.

Как видим, организовать развивающее обучение и всестороннее воспитание ребенка в семье — задача непростая. Чтобы ее осуществить, родителям нужно не только многое знать и уметь, но и постоянно пополнять багаж своих психолого-педагогических знаний. Однако эти знания нужно применять творчески, учитывая индивидуальность своего ребенка, сообразуясь с уровнем его развития, направленностью его интересов, его личностными качествами. Поэтому необходимо постоянно изучать своего ребенка, наблюдать за ним в различных ситуациях. И тогда, когда он занят самостоятельной игрой, лепкой, строительством, рисованием, и тогда, когда самостоятельно выполняет бытовые поручения, и тогда, когда сотрудничает с вами — слушает, как вы читаете ему книжку, смотрит вместе с вами телевизор или же помогает вам в каком-либо деле, когда использует вашу помощь в решении трудной задачи, и тогда, когда общается с другими детьми. Эти наблюдения помогут вам лучше узнать малыша, те или иные черты его характера. Вы должны не просто увидеть, что делает ваш ребенок, как он поступает, а постараться разобраться, почему он ведет себя именно так, а не иначе, чтобы в соответствии с этим корректировать его дальнейшее воспитание и обучение. Мы надеемся, что, прочитав эту книгу, вы сумеете понять своего ребенка. Ведь творческий подход именно в этом и заключается. Каждому ребенку присущ свой темп деятельности, по-разному развиваются различные ее виды, а также речь и мышление. Неодинаковы и характерологические особенности. У одного может быть занижена самооценка, и занятия с ним надо строить так, чтобы повысить его уверенность в себе, обеспечить возможно больший успех. Другой, напротив, чересчур самонадеян без должных к тому оснований, и его нужно подвести к правильной самооценке, показывая подлинный уровень его достижений на данном этапе. Но всегда нужно подчеркивать достоинства, успехи малыша, чтобы, опираясь на них, обеспечить его дальнейшее продвижение в развитии.

Некоторые родители, заметив, что какой-то вид деятельности дается ребенку легче остальных, а потому и доставляет больше удовольствия, уделяют этому делу

исключительное внимание. Им кажется, что к данным занятиям (чаще всего это счет, развитие речи, рисование, спорт) у ребенка особые способности. Родители начинают пренебрегать другими сторонами развития, часто упуская очень существенные его моменты. Общее психическое развитие при этом задерживается, становится ущербным. Между тем в дошкольном возрасте время проявления специальных способностей еще не наступило, и поэтому особенно необходимо всестороннее развитие познания, деятельности и личности в целом. Лишь на этом фундаменте позднее могут развиться специальные способности. «Уникальные» же достижения дошкольника, как правило, со временем не реализуются, а недочеты, недоработки в развитии личности, к сожалению, остаются.

Чтобы правильно оценивать своего ребенка, очень важно наблюдать его не только в семье, но и в детском саду, который он посещает. Увидеть, как он себя ведет на групповых занятиях, как слушает воспитателя и товарищей, не отвлекается ли, умеет ли подчинять свое поведение общим требованиям, точно ли выполняет инструкцию. которую дает воспитатель. Ведь много легче получать знания на индивидуальных занятиях, когда взрослый, непосредственно общаясь с ребенком, учитывает его реакцию, его индивидуальные особенности, чем тогда, когда воспитатель, а затем и учитель в школе работают со всеми детьми, не выделяя никого. Точно так же много легче выполнить инструкцию, рассчитанную на одного ребенка, чем обращенную ко всем вместе. А между тем школа потребует от ребенка умения работать в коллективе, получать и выполнять общие задания, быть внимательным, когда взрослый обращается не только к нему лично.

Для того чтобы иметь правильное представление о своем ребенке, необходим контакт с его воспитателями в детском саду, а впоследствии и с учителем в школе. Нужно познакомиться с программой детского сада, посещать занятия в детском саду. И не следует удивляться, если мнение воспитателя или учителя о вашем ребенке будет несколько расходиться с тем, что знаете о нем вы, так как воспитатели сталкиваются с ним в иных условиях, видят такие проявления его личности, которые могут ускользнуть от вас. Узнав от воспитателя или учителя о трудностях, которые испытывает ваш ребенок, вы должны проанализировать их и найти способы помочь ему Надеемся, что в этом вам поможет и эта книга.

Однако родителям необходимо помнить, что никакие специально организованные занятия и специальные меры воспитательного воздействия не могут заменить общую атмосферу в семье, тот микроклимат, ту среду, в которой

живет и развивается ваш ребенок. Все ли родители ясно осознают, что одна-единственная фраза, не предназначенная непосредственно ребенку, может значить больше, чем целый монолог, произнесенный в воспитательных целях? А один-единственный поступок может порой разрушить все тщательно построенное воспитательное здание. Воспитание детей начинается с самовоспитания родителей, утверждения в семье гуманных, заботливых, доброжелательных отношений. Прежде всего необходимо проявление подлинного уважения ко всем, кто обучает и воспитывает ребенка, будь то члены семьи, воспитатель в детском саду или учитель в школе. Когда мы порицаем или неуважительно отзываемся о ком-либо из них в присутствии ребенка, мы наносим серьезный вред его нравственному развитию. Это может привести к возникновению лицемерия, двоедушия, пренебрежительного отношения к окружающим.

Не менее важно, чтобы в семье было подлинное, а не мнимое уважение к самому ребенку. Грубый тон, окрики, нелестные эпитеты, сопровождающие неудачи или даже проступки ребенка, влияют в первую очередь на его самосознание и одновременно служат ему образцом в общении с другими людьми. Рано или поздно это отношение, этот стиль общения будет перенесен и на самих родителей.

Огромную воспитательную роль играет совместное восприятие произведений искусства (прочитанных вместе книг, просмотренных театральных постановок, фильмов, телепередач). Эмоциональные реакции взрослых на многие нравственные коллизии, их эстетические пристрастия и система ценностей в целом оказывают на ребенка огромное воздействие. Такое непрямое сотрудничество может стать чрезвычайно важным звеном в воспитании.

Решающее влияние на формирование личности ребенка оказывает духовный мир семьи. Ребенок безошибочно чувствует, на что направлено основное внимание семьи, что составляет цель жизни взрослых. Здесь важно и то, как родители относятся к своей работе, главному своему делу, как обсуждают в семье возникающие рабочие конфликты, как переживаются удачи и неудачи друг друга. Не надо забывать, что ребенок — равноправный член семьи, и жизненная позиция родителей во многом влияет на становление его нравственности.

Хорошо известно: то, что заложено в детстве, определяет всю последующую жизнь человека. С этих позиций детство оценивается как очень важный жизненный этап. Но не следует забывать, что детство — это такая же часть человеческой жизни, как юность, зрелость, старость.

часть жизни, а не только подготовка к будущей жизни. Детство имеет свои проблемы, свои трудности, свои нравственные коллизии. И ребенок с самого начала должен учиться совершать поступки, правильно реагировать на трудности, уметь строить свои отношения с другими людьми (со взрослыми и сверстниками) на основе нравственных, этических норм нашего общества. Воспитывая, обучая ребенка, мы должны сделать его дошкольное детство радостным, насыщенным посильным трудом, общением, творчеством.

Заканчиваем эту книгу словами В. А. Сухомлинского: «Это заветное желание каждого отца, каждой матери — чтобы детям хотелось хорошо учиться. Чем же пробудить это хотение, желание? Оно имеет своим источником желание принести матери и отцу радость. А это желание пробуждается в детском сердце лишь тогда, когда ребенок уже пережил, испытал радость творения добра для людей. Я глубоко убежден, что заставить ребенка хорошо учиться можно, пробудив его к добрым поступкам для блага людей, утвердив в его сердце чуткость к окружающему миру, воспитав способность познавать душевный мир другого человека сердцем».

Желаем вам успеха на этом пути.

Содержание

Будницкая
Искра Исааковна,
Катаева
Александра Абрамовна

РЕБЕНОК ИДЕТ
В ШКОЛУ

Зав. редакцией
Л. И. Коровкина
Редактор *И. Н. Баженова*
Художник
В. С. Филатович
Художественный редактор
Б. А. Шляпугин
Технический редактор
Е. Э. Пчурова
Корректор
Л. В. Мельник

НБ № 896

Сдано в набор 04.02.85. Подписано в печать 21.05.85. Формат $84\times108^1/_{32}$. Бумага тип. № 1. Печать высокая. Гарнитура таймс. Усл. печ. л. 8,40. Уч.-изд. л. 10,33. Усл. кр.-отт. 8,83. Тираж 200 000 экз. Заказ 687. Цена 40 коп.

Издательство «Педагогика» Академии педагогических наук СССР и Государственного комитета СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 107847 Москва, Лефортовский пер. 8

Ордена Октябрьской Революции и ордена Трудового Красного Знамени МПО «Первая Образцовая типография имени А. А. Жданова» Союзполиграфпрома при Государственном комитете СССР по делам издательств, полиграфии и книжной торговли. 113054, Москва, Валовая, 28.

В 1985 г. в издательстве «Педагогика» в серии «Библиотека для родителей» выйдут следующие книги:

Жуковский М. А.
Пока организм формируется
Автор книги, известный врач, профессор, ведет разговор с родителями о создании необходимых гигиенических и педагогических условий для благоприятного развития организма детей. Большое внимание уделяется профилактике детских заболеваний, а также правильному режиму труда, питания и отдыха больного ребенка.

Шевердин С. Н.
У опасной черты:
Как уберечь подростка от алкоголя
Автор книги рассказывает о том, как общими усилиями семьи, школы и общественности воспитывать нетерпимое отношение у подростков к употреблению алкоголя.
В книге анализируются причины возникновения пьянства и ошибки в воспитании, которые приводят к формированию вредных привычек у подростков.



40 коп.

ИЗДАТЕЛЬСТВО ПЕДАГОГИКА

Как сложится школьная жизнь ребенка? Как он будет учиться? Готов ли он к школьному обучению? Что может и должна сделать семья, чтобы школьные годы стали для ребенка радостным и счастливым периодом взросления, познания и труда? Эти вопросы не могут не волновать родителей.

Об условиях, обеспечивающих полноценное психическое развитие ребенка, готовящегося стать школьником, и рассказывается в этой книге.

